



Estrategias pedagógicas innovadoras para el fortalecimiento del pensamiento crítico en el área de Ciencias Sociales con estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Municipal Técnico Industrial de Pasto, Colombia, durante el año lectivo 2024

TESIS DOCTORAL

que, para obtener el Grado de Ph.D.

DOCTOR EN EDUCACIÓN E INNOVACIÓN

PRESENTA

GLENDAY NAYIVE SALAS MONTERO

ASESOR

DRA. MAITE GARCÍA VÁZQUEZ ALDANA.

México, 2025

La presente Tesis Doctoral debe ser citada como:

Salas, G. (2025). *Estrategias pedagógicas innovadoras para el fortalecimiento del pensamiento crítico en el área de Ciencias Sociales con estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Municipal Técnico Industrial de Pasto, Colombia, durante el año lectivo 2024* [Tesis de Doctorado de la Universidad de Investigación e Innovación de México – UIIX].



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

Se permite la reproducción total o parcial y la comunicación pública de la obra con reconocimiento de la autoría y mención de la Universidad de Investigación e Innovación de México - UIIX.

No se permite el uso comercial ni la creación de obras derivadas.

Resumen.

La investigación identificó como problema central la permanencia de metodologías tradicionales centradas en la memorización mecánica, que limitan el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo en los estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Municipal Técnico Industrial de Pasto, en el área de ciencias sociales. Este panorama se alinea con lo que Betancur et al. (2024) han señalado respecto al impacto negativo de la enseñanza pasiva en las competencias analíticas y argumentativas de los jóvenes. El estudio planteó como hipótesis que la implementación de estrategias pedagógicas innovadoras, integradas a los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) y vinculadas con experiencias de la vida cotidiana, fortalecería la capacidad de los estudiantes para analizar, argumentar y resolver problemas en contextos reales. Para ello, se aplicó un enfoque cualitativo sustentado en técnicas de observación directa, entrevistas semiestructuradas y análisis de contenido, lo que coincide con lo propuesto por Creswell y Creswell (2018) en cuanto al valor de la triangulación metodológica para garantizar rigor en estudios educativos. Los resultados mostraron que la ejecución de actividades como debates, proyectos colaborativos y estudios de caso incidió significativamente en el desarrollo de habilidades críticas, confirmando lo planteado por Gómez y Ruiz (2020), quienes destacan que estas metodologías favorecen aprendizajes significativos en ciencias sociales. En consecuencia, las conclusiones evidencian la necesidad de rediseñar las prácticas docentes hacia enfoques más reflexivos, donde el rol del profesorado se transforme en mediador del conocimiento crítico, tal como sugieren Paul y Elder (2019). Ello implica una actualización constante de la formación docente en estrategias activas que promuevan la autonomía intelectual y la responsabilidad ciudadana, en sintonía con los lineamientos internacionales de la U (2023).

***Palabras clave:** Pensamiento crítico, ciencias sociales, estrategias pedagógicas, estudiantes, aprendizaje significativo*

Abstract

The research identified as its central problem the persistence of traditional methodologies centred on rote memorisation, which limit the development of critical and reflective thinking among tenth-grade students of the Municipal Technical Industrial Educational Institution of Pasto, in the field of social sciences. This situation aligns with the observations of Betancur et al. (2024), who highlight the negative impact of passive teaching on the analytical and argumentative competences of young people. The study hypothesised that the implementation of innovative pedagogical strategies, integrated with the Basic Learning Rights (DBA) and connected to everyday life experiences, would strengthen students' ability to analyse, argue, and solve problems in real contexts. To achieve this, a qualitative approach was applied, supported by techniques such as direct observation, semi-structured interviews, and content analysis, in line with Creswell and Creswell's (2018) assertion of the value of methodological triangulation to ensure rigour in educational studies. The findings revealed that the implementation of activities such as debates, collaborative projects, and case studies had a significant impact on the development of critical skills, confirming the position of Gómez and Ruiz (2020), who emphasise that such methodologies foster meaningful learning in social sciences. Consequently, the conclusions point to the need to redesign teaching practices towards more reflective approaches, where the role of teachers is redefined as mediators of critical knowledge, as suggested by Paul and Elder (2019). This entails the continuous updating of teacher training in active strategies that promote intellectual autonomy and civic responsibility, in accordance with the international guidelines established by UNESCO (2023).

Keywords: critical thinking, social sciences, pedagogical strategies, students, meaningful learning

Agradecimientos

Expreso mi más profundo agradecimiento a Dios, por ser mi compañía constante y la luz que iluminó los momentos de desesperanza y de duda, cuando el desaliento parecía más fuerte que la voluntad de continuar. A mi esposo, por su apoyo incondicional, por su paciencia y comprensión, y por brindarme siempre palabras de ánimo en los momentos más difíciles. A mi hijo, verdadera fuerza y motor de mi vida, por ceder parte de su tiempo y de su infancia para que yo pudiera alcanzar esta meta. A mi madre, por enseñarme desde niña a amar el conocimiento y valorar la educación como un legado invaluable. A mi hermana, por su motivación constante y por recordarme con su ejemplo que cada esfuerzo tiene sentido y cada sacrificio vale la pena.

Manifiesto también mi sincero reconocimiento a mi asesora de tesis, cuya guía, orientaciones y generosidad al compartir sus saberes fueron fundamentales para el desarrollo de esta investigación. Su acompañamiento cercano, claridad y compromiso marcaron la diferencia en cada etapa del proceso y me brindaron la confianza necesaria para llegar a un final exitoso. A los estudiantes de la Institución Educativa Técnico Industrial de Pasto, quienes con su participación activa, entusiasmo y disposición para compartir sus experiencias hicieron posible este proyecto; a ellos rindo homenaje por su compromiso con el aprendizaje y su genuina dedicación a la educación. A mis colegas y amigos, agradezco profundamente su presencia en los momentos cruciales, sus consejos oportunos, su apoyo técnico y la fuerza de sus palabras que me ayudaron a mantenerme firme en este desafiante camino académico.

Expreso mi gratitud a la universidad y al programa doctoral, por brindarme la oportunidad de una formación investigativa crítica, propositiva e innovadora, que enriqueció no solo mi quehacer académico, sino también mi visión humana y profesional. Extiendo este reconocimiento a todas las personas e instituciones que, de manera directa o indirecta, facilitaron los recursos académicos y humanos que dieron norte y fundamento a este trabajo. Y, de manera especial, a quienes confiaron en mis capacidades y en la trascendencia de este proyecto, cuyo propósito ha sido contribuir, aunque sea con un pequeño aporte, a la mejora de la educación y a la construcción de sueños en las nuevas generaciones.

Dedicatorias

Dedico esta tesis doctoral a Dios, por concederme la oportunidad y la fortaleza necesarias para recorrer este camino y culminar con éxito el doctorado. A mi esposo, cuyo amor, paciencia y comprensión fueron mi refugio y mi equilibrio en los momentos de duda y cansancio, recordándome siempre el valor de luchar por los sueños. A mi hijo, cuya admiración sincera y palabras inocentes, pero cargadas de sabiduría, me dieron el aliento y la energía para alcanzar uno de los logros más significativos de mi vida. A mi madre, que desde mi niñez sembró en mí el amor por el conocimiento y con su apoyo incondicional y confianza en mis capacidades me impulsó a llegar hasta aquí. A mi hermana, ejemplo constante de perseverancia, quien ha sido mi compañera fiel y mi aliada inquebrantable en este proceso.

Extiendo también esta dedicatoria a los estudiantes de la Institución Educativa Municipal Técnico Industrial, verdaderos motivadores del cambio, cuyo entusiasmo y disposición para explorar nuevas formas de aprender inspiraron cada paso de esta investigación y me recordaron la importancia de trabajar por una educación transformadora. Dedico este logro a todas las personas que, de manera directa o indirecta, con gestos grandes o pequeños, aportaron a que este proyecto personal y familiar llegara a buen término, dejando en mí una huella de gratitud imborrable.

Índice general

Introducción	10
Capítulo 1. Proyección de la investigación	19
1.1 LÍNEA DE INVESTIGACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE INNOVACIÓN E INVESTIGACIÓN DE MÉXICO Y SU ÁMBITO DE ESTUDIO.	27
1.2 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.	29
1.3 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	33
1.4 JUSTIFICACIÓN	33
1.5 OBJETO DE ESTUDIO	38
1.6 CAMPO DE ACCIÓN	43
1.7 OBJETIVOS	51
1.7.1 <i>Objetivo general</i>	51
1.7.2 <i>Objetivos específicos</i>	51
1.8 HIPÓTESIS	52
1.9 ALCANCE TEMÁTICO	53
1.10 DELIMITACIÓN ESPACIAL Y TEMPORAL.	56
Capítulo 2. Fundamentos teóricos referenciales.	62
2.1 ESTADO DEL ARTE (MARCO HISTÓRICO Y ACTUAL).	63
2.2 MARCO TEÓRICO	85
2.3 MARCO CONCEPTUAL	99
2.4 MARCO CONTEXTUAL.	115
2.5 MARCO LEGAL Y NORMATIVO.	123
Capítulo 3. Fundamentos metodológicos y resultados de investigación.	129
3.1 CUADRO OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES.	129
3.2 DISEÑO METODOLÓGICO.	138
3.2.1 <i>definición del enfoque, diseño y tipo de investigación de la tesis.</i>	138
3.2.2 <i>definición de métodos, técnicas e instrumentos de obtención de datos</i>	141

3.2.3 <i>determinación de la muestra y su criterio de selección.</i>	148
3.3 TRABAJO DE CAMPO	151
3.4 APLICACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS.	158
3.5 PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN.	161
3.6 ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS EN LOS DATOS OBTENIDOS.	163
3.7 REDACCIÓN DE RESULTADOS Y DISCUSIÓN.	177
Capítulo 4. Propuesta de transformación	194
4.1 FUNDAMENTACIÓN DE LA PROPUESTA DE TRANSFORMACIÓN.	194
4.2 ESTRUCTURA DE LA PROPUESTA DE TRANSFORMACIÓN.	197
4.3 VALORACIÓN/ EVALUACIÓN / VALIDACIÓN DE LA PROPUESTA DE TRANSFORMACIÓN.	207
Conclusiones	226
Recomendaciones.	230
Referencias	234
Anexos	244

Índice de tablas

Tabla 1	136
Tabla 2	166
Tabla 3	168
Tabla 4	170
Tabla 5	172
Tabla 6	174
Tabla 7	205
Tabla 8	215

Introducción

El siglo XXI se caracteriza por transformaciones aceleradas que han impactado de manera significativa los ámbitos sociales, económicos, culturales y políticos, generando un entorno que exige de los sistemas educativos una adaptación constante. Estas dinámicas han puesto en evidencia la necesidad de fortalecer competencias cognitivas y metacognitivas que permitan a los estudiantes interpretar y analizar la información con una postura crítica y ética. En este escenario, el pensamiento crítico se constituye como un eje transversal de la formación ciudadana, en tanto favorece la capacidad de cuestionar, argumentar y tomar decisiones informadas ante la complejidad de un mundo globalizado (Levy & Zint, 2021). Dichas competencias son consideradas esenciales para la educación contemporánea, pues posibilitan que los jóvenes se enfrenten con autonomía intelectual a los desafíos sociales y tecnológicos de su tiempo (Valenzuela-González et al., 2020). Por ello, se hace evidente que el fortalecimiento del pensamiento crítico no es una opción complementaria, sino una necesidad estructural que orienta el quehacer educativo hacia la construcción de una ciudadanía responsable y reflexiva, capaz de desenvolverse en sociedades democráticas y en contextos marcados por la incertidumbre y el cambio permanente.

La presente investigación responde a la necesidad de implementar metodologías activas que fortalezcan el pensamiento crítico en los estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Técnico Industrial, específicamente en el área de ciencias sociales. Esta elección surge de la experiencia docente y de los resultados obtenidos en pruebas internas y externas, que han evidenciado vacíos en la capacidad de los estudiantes para relacionar los contenidos académicos con las realidades sociales, económicas y políticas de su entorno inmediato. En este sentido, se reconoce que la enseñanza tradicional, centrada en la transmisión memorística, limita la posibilidad de construir aprendizajes significativos que promuevan la reflexión y la acción transformadora (Murawski & Lee, 2020). Frente a esta situación, la investigación se orienta a proporcionar herramientas cognitivas y pedagógicas que permitan a los estudiantes descifrar la complejidad de su contexto y participar de manera activa en la transformación social, fomentando

una educación inclusiva y pertinente que responda a los retos de un mundo diverso y en constante cambio (Tirri, 2021).

El fomento del pensamiento crítico en la educación secundaria resulta prioritario porque permite a los estudiantes desarrollar competencias de análisis, síntesis, argumentación y creatividad, indispensables para consolidar aprendizajes significativos y útiles en la vida cotidiana. Autores como Bailin y Battersby (2021) afirman que el pensamiento crítico potencia la autonomía intelectual y la capacidad de generar soluciones a problemas complejos desde una perspectiva ética y fundamentada. Sin embargo, la realidad educativa colombiana muestra limitaciones importantes en este aspecto, como lo demuestran los resultados de las pruebas SABER 11 aplicadas por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación –ICFES– (2022), en las cuales se observa un desempeño bajo en las competencias críticas, especialmente en ciencias sociales. Los estudiantes presentan dificultades para interpretar, analizar y argumentar información básica, lo que restringe su capacidad de comprender la complejidad de los fenómenos sociales y limita su rol como ciudadanos activos. Este panorama evidencia la urgencia de rediseñar las prácticas pedagógicas hacia propuestas que fortalezcan el pensamiento crítico como condición indispensable para enfrentar los desafíos de la sociedad actual (Villalobos & Pedraza, 2023).

Esta realidad pone en evidencia una educación aún anclada en modelos tradicionales que priorizan la memorización de hechos aislados y la transmisión unidireccional del conocimiento, sin propiciar procesos de reflexión crítica ni la vinculación de los contenidos con las realidades actuales. En investigaciones recientes se ha señalado que este tipo de enseñanza bancaria limita el desarrollo de competencias analíticas y de pensamiento de orden superior, indispensables para enfrentar la complejidad del siglo XXI (Villalobos & Pedraza, 2023). El énfasis en prácticas repetitivas y en la memorización de información descontextualizada impide que los estudiantes asuman una postura crítica frente a los fenómenos sociales, políticos y culturales que los rodean, restringiendo su autonomía intelectual. Esta situación coincide con lo planteado por autores como Cárdenas y Trujillo (2021), quienes subrayan que los enfoques pedagógicos pasivos debilitan la capacidad de los jóvenes para interpretar información y construir argumentos sólidos. De este modo, se reafirma la urgencia de transformar las prácticas educativas hacia modelos

participativos que fomenten la indagación, el cuestionamiento y la reflexión en el aula, respondiendo a las necesidades de los contextos contemporáneos.

Frente a estas limitaciones, la investigación se plantea como una contribución a la transformación pedagógica, con el propósito de implementar enfoques innovadores que promuevan la participación, el análisis, la creación y la autonomía en los estudiantes de secundaria. Esta orientación se inscribe en la línea de planificación y gestión educativa, la cual reconoce la importancia de rediseñar las prácticas escolares para potenciar aprendizajes significativos y duraderos (Valenzuela-González et al., 2020). Desde esta perspectiva, autores como Brookfield (2020) destacan que el pensamiento crítico requiere de pedagogías que motiven a los estudiantes a confrontar la realidad y tomar decisiones reflexivas a partir de la comprensión profunda de los fenómenos sociales. De manera concordante, investigaciones realizadas en el contexto colombiano como las de Gómez y Ruiz (2020) demuestran que metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos y los debates estructurados favorecen el desarrollo de competencias críticas, al estimular la construcción colaborativa del conocimiento y el análisis desde múltiples perspectivas.

Este panorama nacional se articula con tendencias internacionales que subrayan la necesidad de fortalecer el pensamiento crítico como competencia transversal en la educación. Autores como Facione y Gittens (2020) afirman que las habilidades de interpretación, análisis y evaluación constituyen la base para consolidar ciudadanos capaces de actuar con criterio en sociedades democráticas. En un enfoque similar, Ennis (2020) sostiene que estas capacidades no emergen de manera espontánea, sino que deben ser cultivadas mediante experiencias significativas en contextos educativos cotidianos. A nivel regional, Guilherme et al. (2021) evidencian, a través de estudios realizados en Brasil, que metodologías activas como el estudio de casos y el aprendizaje colaborativo contribuyen eficazmente al fortalecimiento del pensamiento crítico en el área de ciencias sociales. De acuerdo con estas posturas, organismos como la UNESCO (2023) insisten en integrar el pensamiento crítico en los currículos escolares de todos los niveles, al considerarlo esencial para preparar a los estudiantes frente a los retos de un mundo complejo, globalizado y en constante transformación.

La estructura metodológica de esta investigación ha sido diseñada de manera integral para abordar el problema desde una perspectiva amplia y fundamentada, garantizando la pertinencia de los hallazgos. El primer capítulo presenta la proyección de la investigación, en la cual se plantea con detalle la problemática, los objetivos y el estado del arte, destacando la relevancia del pensamiento crítico como eje transversal en la educación secundaria. Este apartado se sustenta en trabajos previos y en aportes de organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2022), que subraya la necesidad urgente de fortalecer estas competencias en los estudiantes para mejorar su desempeño en evaluaciones globales como las pruebas PISA. Dichos reportes muestran que los estudiantes de América Latina, y particularmente de Colombia, presentan debilidades significativas en la resolución de problemas complejos y en el análisis crítico de información, lo cual refleja la necesidad de replantear los modelos pedagógicos hacia enfoques más participativos y contextualizados (Martínez & Rincón, 2021).

La estructura de esta investigación se diseñó con el propósito de responder de manera integral al problema planteado, adoptando una metodología que permite profundizar en la comprensión del pensamiento crítico en el ámbito escolar. El Capítulo 1 expone la proyección del estudio, enmarcando el planteamiento del problema, los objetivos y el estado del arte, lo que facilita ubicar la investigación dentro de un panorama académico riguroso y pertinente. En este apartado se resalta la importancia del pensamiento crítico en la educación, tomando como referencia los aportes de organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2022), que enfatizan la necesidad de fortalecer estas competencias para mejorar los resultados de los estudiantes en pruebas internacionales como PISA. Estos informes evidencian que el desarrollo de habilidades críticas no solo es un requisito para elevar los estándares de calidad educativa, sino también para garantizar que los estudiantes puedan desenvolverse en escenarios sociales, económicos y culturales cada vez más dinámicos y complejos (Martínez & Rincón, 2021).

Los hallazgos de dichas evaluaciones internacionales muestran debilidades estructurales en las competencias críticas de los estudiantes latinoamericanos, particularmente en aspectos como la resolución de problemas complejos, la argumentación lógica y el análisis de

información. Estos vacíos, señalados reiteradamente por la OCDE (2022), limitan la participación activa de los jóvenes en una sociedad globalizada que exige autonomía intelectual y capacidad de discernimiento. Estudios recientes han advertido que estas falencias no se deben únicamente a carencias individuales, sino a metodologías de enseñanza centradas en la repetición y la memorización, que no ofrecen espacios suficientes para la reflexión y la creatividad (Villalobos & Pedraza, 2023). En consecuencia, se plantea la urgencia de transformar las prácticas pedagógicas hacia enfoques que prioricen la indagación, el diálogo y la construcción colaborativa del conocimiento, permitiendo que los estudiantes se conviertan en sujetos críticos capaces de actuar de manera responsable frente a los retos de su contexto (Valenzuela-González et al., 2020).

El estudio también incorpora un análisis exhaustivo de antecedentes nacionales e internacionales que permiten ubicar la investigación dentro de una perspectiva comparada y crítica, situándola en relación con los debates actuales sobre el pensamiento crítico en la educación. Este análisis documental no solo contextualiza el problema, sino que también evidencia vacíos persistentes en el campo, lo que justifica la pertinencia de nuevas aproximaciones. Tal como plantean Facione et al. (2020), las habilidades de interpretación, análisis y evaluación son pilares para la formación de ciudadanos reflexivos y comprometidos con la transformación de la sociedad. En este sentido, se reconoce que la investigación avanza en un terreno de creciente relevancia académica, al buscar propuestas pedagógicas innovadoras que respondan a los desafíos contemporáneos. Además, la revisión de literatura permite identificar tendencias recientes que apuntan a la necesidad de integrar metodologías activas y contextuales que fortalezcan de manera efectiva el pensamiento crítico desde las aulas escolares (Cárdenas & Trujillo, 2021).

El Capítulo 2 desarrolla el marco teórico de la investigación, donde se examinan los fundamentos epistemológicos y pedagógicos que sustentan la propuesta, a partir de teorías contemporáneas que consideran el pensamiento crítico como una dimensión esencial del aprendizaje. Organismos internacionales como la Unesco (2023) han subrayado la necesidad de concebirlo como una competencia transversal, indispensable para la formación de ciudadanos capaces de comprender, cuestionar y transformar su entorno. Desde la perspectiva pedagógica, Halpern (2019) insiste en que estas habilidades no emergen de manera espontánea, sino que

deben ser enseñadas explícitamente en el aula mediante estrategias que promuevan la argumentación lógica, la reflexión y la toma de decisiones fundamentadas. En sintonía, autores como Bailin y Battersby (2021) destacan que la enseñanza explícita del pensamiento crítico favorece la autonomía intelectual, elemento clave para que los estudiantes puedan desenvolverse en sociedades democráticas y globalizadas. Así, este capítulo ofrece un andamiaje conceptual sólido que sustenta la pertinencia del estudio y orienta sus aportes teóricos y prácticos.

Diversos autores contemporáneos han resaltado la importancia del pensamiento crítico como una competencia central para la educación del siglo XXI, ya que favorece la resolución de problemas y la reflexión frente a los desafíos sociales y educativos. Facione y Gittens (2020) sostienen que este tipo de pensamiento permite evaluar información de manera rigurosa para tomar decisiones informadas y actuar con responsabilidad en contextos complejos. De forma complementaria, Bailin y Battersby (2021) afirman que la reflexión sistemática es indispensable para formar sujetos autónomos, capaces de analizar su entorno y participar activamente en la vida democrática. Esta investigación se articula con tales perspectivas, situándolas en el caso particular de los estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Técnico Industrial de Pasto, donde se busca construir un marco teórico que no solo se ajuste al contexto local, sino que también pueda ser replicado en otros escenarios educativos de orden nacional e internacional, contribuyendo a consolidar la enseñanza de las ciencias sociales desde una dimensión crítica y transformadora.

Desde un enfoque práctico, el propósito central del estudio es transformar las dinámicas de enseñanza mediante la incorporación de estrategias pedagógicas activas que puedan aplicarse de forma inmediata en el aula. Freire (2019) plantea que una pedagogía verdaderamente transformadora debe promover un diálogo crítico entre docentes y estudiantes, permitiendo que el conocimiento se vincule con las problemáticas reales de la sociedad. En concordancia, investigaciones recientes muestran que el uso de debates, estudios de caso, proyectos colaborativos y producciones creativas genera aprendizajes más significativos y fomenta la autonomía intelectual (García-Ruiz et al., 2020). Estas metodologías no solo desarrollan competencias de análisis crítico en los estudiantes, sino que también brindan a los docentes herramientas para repensar su práctica pedagógica, fortaleciendo el compromiso ético y social de

la educación. De este modo, la investigación se orienta hacia la construcción de un modelo participativo que convierta al estudiante en protagonista activo de su formación y no en mero receptor de información.

El aprendizaje experiencial, propuesto inicialmente por Kolb y actualizado en estudios recientes, constituye un eje fundamental para consolidar conocimientos teóricos y prácticos en la educación contemporánea. De acuerdo con Karalis y Raikou (2020), este enfoque implica que el aprendizaje se construya a partir de la reflexión sobre la experiencia, integrando la teoría con la práctica en escenarios significativos. En el caso de esta investigación, la perspectiva experiencial no solo enriquece la comprensión de los fenómenos educativos, sino que también ofrece a la investigadora la posibilidad de un crecimiento personal y profesional al profundizar en un tema de gran relevancia para el contexto colombiano. Diseñar e implementar estrategias pedagógicas innovadoras en el área de ciencias sociales constituye así una oportunidad para generar impactos positivos en la Institución Educativa Técnico Industrial, al favorecer la participación estudiantil, la construcción colectiva del conocimiento y la formación de ciudadanos críticos capaces de aportar a la transformación social.

El tercer capítulo del estudio se orienta a describir con detalle el enfoque cualitativo seleccionado, junto con las técnicas empleadas para la recolección y el análisis de los datos. Según Creswell y Creswell (2018), los métodos cualitativos permiten explorar en profundidad las percepciones y experiencias de los participantes, generando una visión más integral de los fenómenos educativos. Este enfoque resulta especialmente pertinente para la presente investigación, pues posibilita comprender de manera amplia las dinámicas pedagógicas que se desarrollan en la Institución Educativa Técnico Industrial de Pasto. La aplicación de entrevistas semiestructuradas, observación directa y análisis documental facilita captar no solo las prácticas docentes y estudiantiles, sino también las tensiones, expectativas y transformaciones que emergen en el aula al implementar estrategias pedagógicas activas. En este sentido, el enfoque cualitativo constituye una herramienta clave para analizar cómo las prácticas educativas influyen en el fortalecimiento del pensamiento crítico en ciencias sociales.

Los hallazgos de esta investigación se interpretan a la luz de los principios de la pedagogía crítica y de los enfoques contemporáneos que reconocen el pensamiento crítico como

una competencia esencial para el desarrollo integral de los estudiantes en el siglo XXI. A nivel internacional, informes recientes de la Unesco (2023) y la OCDE (2022) coinciden en la urgencia de reformar los sistemas educativos para incorporar estrategias que fortalezcan la capacidad de análisis, la creatividad y la resolución de problemas complejos. La Unesco insiste en que la educación debe trascender la mera transmisión de contenidos y orientar a los estudiantes hacia la reflexión crítica frente a los desafíos globales. De forma complementaria, la OCDE enfatiza la necesidad de formar jóvenes capaces de integrar perspectivas multidisciplinarias, analizar información diversa y abordar de manera crítica problemas sociales, políticos y económicos. Esta visión internacional respalda la pertinencia del presente estudio, al ubicarlo en sintonía con tendencias que buscan redefinir la educación como un proceso formativo orientado a la participación ciudadana y a la transformación social.

Los resultados alcanzados muestran que la implementación de metodologías activas como los debates, proyectos colaborativos, estudios de caso y expresiones creativas tiene un efecto directo en el fortalecimiento del análisis crítico y de la capacidad reflexiva de los estudiantes, al vincular los contenidos académicos con problemáticas reales de su contexto. Dichas estrategias, además de propiciar aprendizajes significativos, permiten al docente desempeñar un rol más cercano al de mediador y facilitador, generando ambientes educativos más participativos. En esta línea, Halpern (2019) resalta que la enseñanza explícita del pensamiento crítico favorece la autonomía intelectual y la capacidad de cuestionar supuestos. De igual manera, Paul y Elder (2021) argumentan que estas prácticas pedagógicas impulsan la autorregulación del pensamiento y fortalecen la disposición de los estudiantes para indagar, confrontar ideas y elaborar juicios sustentados. De este modo, se confirma la necesidad de replantear las dinámicas escolares hacia modelos pedagógicos más activos y reflexivos.

En el Capítulo 4 se presenta, con base en los hallazgos obtenidos, una propuesta de transformación pedagógica orientada al fortalecimiento del pensamiento crítico en el área de ciencias sociales. Esta propuesta busca responder a las necesidades específicas de los estudiantes de la Institución Educativa Técnico Industrial de Pasto, pero se proyecta también como una experiencia replicable en otros escenarios educativos del país y de América Latina.

Investigaciones recientes han demostrado que las propuestas pedagógicas fundamentadas en la

innovación y el pensamiento crítico pueden adaptarse exitosamente a diferentes contextos, siempre que respondan a las características culturales y sociales de cada comunidad escolar (Villalobos & Pedraza, 2023). Por tanto, la propuesta no solo se limita a una mejora institucional, sino que se plantea como una contribución regional al debate sobre la enseñanza de las ciencias sociales en clave crítica, reflexiva y transformadora.

El modelo pedagógico planteado integra estrategias activas que promueven el análisis, la reflexión y la resolución de problemas desde un enfoque participativo y contextualizado. Con ello, se busca avanzar hacia una educación equitativa, creativa y significativa, en consonancia con lo que Valenzuela-González et al. (2020) identifican como las claves para el aprendizaje crítico en sociedades democráticas. Este modelo responde a la necesidad urgente de formar ciudadanos críticos y responsables, capaces de desenvolverse en un mundo globalizado, interdependiente y en permanente transformación. La propuesta se sustenta en la convicción de que el pensamiento crítico no solo es una habilidad académica, sino una competencia vital que orienta la toma de decisiones y la acción ciudadana. En consecuencia, se reafirma la importancia de que los procesos educativos se encaminen hacia el desarrollo de sujetos capaces de comprender y transformar su realidad, aportando a la construcción de sociedades más justas y participativas (Unesco, 2023).

Capítulo 1. Proyección de la investigación

El desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de secundaria ha adquirido una relevancia creciente en los debates pedagógicos contemporáneos, dado que constituye una competencia fundamental para la formación de ciudadanos capaces de afrontar los retos de un mundo globalizado y caracterizado por la incertidumbre. Investigaciones recientes destacan que el pensamiento crítico no solo se vincula con habilidades cognitivas como el análisis y la síntesis, sino también con actitudes que promueven la autonomía intelectual, la toma de decisiones éticas y la participación democrática (Bailin & Battersby, 2021). Este capítulo proyecta la investigación a partir de la problemática planteada, los objetivos que orientan el estudio y los antecedentes que fundamentan su relevancia. En este sentido, se reconoce que cultivar el pensamiento crítico mediante estrategias pedagógicas significativas se ha convertido en una prioridad educativa, particularmente en sociedades donde los cambios sociales, políticos y tecnológicos demandan jóvenes reflexivos y con capacidad de transformar su realidad (Valenzuela-González et al., 2020).

La investigación se centra específicamente en el fortalecimiento del pensamiento crítico de los estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Municipal Técnico Industrial de Pasto, en el área de ciencias sociales. En este contexto, se evidencia el predominio de prácticas de enseñanza tradicionales y memorísticas, en las que la transmisión de contenidos prevalece sobre la reflexión y el cuestionamiento. Esta situación limita el desarrollo de competencias para interpretar, analizar y argumentar frente a fenómenos sociales contemporáneos. Por ello, el estudio se enmarca dentro de la línea de planificación y gestión educativa, con el propósito de transformar los procesos de enseñanza-aprendizaje desde un enfoque participativo e innovador. Como advierten Villalobos y Pedraza (2023), la ausencia de estrategias activas en el aula restringe la posibilidad de que los estudiantes conecten el conocimiento escolar con experiencias significativas, lo cual profundiza las desigualdades educativas y limita su formación como ciudadanos críticos y autónomos.

A pesar de los esfuerzos emprendidos para actualizar los currículos en Colombia, persiste el predominio de metodologías centradas en la repetición y la memorización, lo cual obstaculiza la consolidación de competencias críticas en los estudiantes. En la Institución Educativa Técnico

Industrial este panorama se traduce en la escasa incorporación de metodologías activas y participativas, limitando la capacidad de análisis, síntesis y argumentación. De acuerdo con Cárdenas y Trujillo (2021), estas prácticas tradicionales impiden la construcción de aprendizajes profundos y reproducen un modelo educativo poco pertinente frente a las demandas actuales. Por tanto, es necesario impulsar cambios pedagógicos que permitan a los estudiantes asumir un rol más protagónico en el aprendizaje, generando espacios para la reflexión y el trabajo colaborativo. Tales transformaciones no solo responden a necesidades locales, sino también a lineamientos globales que insisten en la urgencia de replantear los modelos educativos para responder a la complejidad social del presente (UNESCO, 2023).

El Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES, 2022) ha reportado que un número significativo de estudiantes de secundaria presenta dificultades en la resolución de tareas que requieren pensamiento crítico, lo cual se refleja en los resultados de las pruebas Saber. Dichas evidencias muestran que muchos estudiantes carecen de herramientas para aplicar conocimientos en contextos reales, limitando su participación activa en la sociedad. Según Halpern (2019), habilidades como el análisis, la evaluación y la síntesis son indispensables para que los jóvenes puedan tomar decisiones informadas y enfrentar problemáticas diversas. De manera complementaria, estudios como los de Facione y Gittens (2020) sostienen que el pensamiento crítico no solo potencia la capacidad académica, sino que también permite a los estudiantes comprometerse con la solución de problemáticas sociales y culturales. Estas carencias evidencian la necesidad de replantear las prácticas educativas hacia enfoques más reflexivos, activos y contextualizados.

A partir de esta situación se formula la pregunta de investigación: ¿Cómo implementar estrategias pedagógicas efectivas e innovadoras que fortalezcan el desarrollo del pensamiento crítico en el área de ciencias sociales con estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Municipal Técnico Industrial? Esta interrogante orienta un estudio centrado en diseñar, aplicar y evaluar propuestas pedagógicas que integren teorías contemporáneas del aprendizaje con la realidad escolar de la institución. En concordancia con lo planteado por Valenzuela-González et al. (2020), la incorporación de metodologías activas y reflexivas favorece el desarrollo de competencias críticas y promueve aprendizajes significativos. Por ello, la investigación busca

superar las limitaciones actuales mediante alternativas prácticas y sostenibles que respondan a las necesidades de los estudiantes y docentes, generando impactos positivos en la calidad educativa.

En este marco se plantea el problema de investigación, el cual se centra en las limitaciones existentes en la enseñanza de las ciencias sociales y en la ausencia de estrategias efectivas que promuevan el pensamiento crítico en los estudiantes. Esta carencia no solo afecta la institución objeto de estudio, sino que refleja una problemática extendida en el sistema educativo colombiano, caracterizado por prácticas homogéneas y poco innovadoras. Según Martínez y Rincón (2021), el reto consiste en diseñar propuestas que articulen los contenidos curriculares con experiencias pedagógicas significativas que promuevan el análisis, la argumentación y la evaluación crítica de información. Este estudio se proyecta como un aporte a la discusión académica y como una estrategia que busca cerrar la brecha existente entre los currículos tradicionales y las exigencias de la sociedad contemporánea, que demanda ciudadanos críticos y reflexivos.

El planteamiento de los objetivos de investigación responde a esta problemática. El objetivo general se orienta a diseñar e implementar estrategias pedagógicas innovadoras que permitan fortalecer el pensamiento crítico de los estudiantes, con la posibilidad de replicar y adaptar dichas estrategias en otros contextos educativos. Los objetivos específicos incluyen la identificación de las prácticas que limitan el desarrollo del pensamiento crítico, el diseño y aplicación de metodologías activas, y la evaluación de su impacto en los procesos de aprendizaje. Estos propósitos se alinean con una visión transformadora de la educación que busca empoderar a los estudiantes en su rol de ciudadanos activos y comprometidos con la solución de problemáticas sociales. Tal como lo sugiere Freire (2019), la educación debe concebirse como un acto liberador que promueva la reflexión crítica y la participación activa, orientando la formación hacia la construcción de una sociedad más justa, democrática e inclusiva.

El estado del arte constituye una herramienta clave para situar la investigación en el marco de los avances académicos recientes, tanto en el plano nacional como internacional, ofreciendo un panorama de tendencias, enfoques y resultados relevantes en torno al pensamiento crítico. En el contexto colombiano, estudios como el de Gómez y Ruiz (2020) han mostrado que metodologías participativas, entre ellas el aprendizaje basado en proyectos y los debates,

fomentan en estudiantes de secundaria competencias como el análisis, la argumentación y la reflexión crítica. Su investigación, realizada en instituciones de Bogotá, evidenció que estas estrategias promueven la indagación, la colaboración y la capacidad de relacionar los contenidos con problemáticas sociales, favoreciendo la integración de conocimientos, habilidades y valores en un aprendizaje verdaderamente significativo. Este hallazgo sustenta la importancia de avanzar en modelos pedagógicos que superen la transmisión memorística y promuevan la construcción activa de saberes en los estudiantes.

De igual forma, Betancur et al. (2024), en investigaciones realizadas en Medellín, destacan la efectividad de metodologías activas como el aprendizaje basado en problemas para fortalecer el pensamiento crítico en ciencias sociales. Los resultados evidencian que los estudiantes logran conectar los contenidos académicos con situaciones de su vida cotidiana, lo que contribuye a una comprensión más profunda y a la construcción de aprendizajes contextualizados. Estos hallazgos reafirman que el propósito central de la educación debe ir más allá de la simple adquisición de conocimientos, orientándose hacia la formación de sujetos críticos, capaces de analizar, cuestionar y transformar su entorno. Así, las metodologías activas constituyen una alternativa valiosa frente a los enfoques tradicionales, pues promueven la participación estudiantil y la reflexión autónoma frente a fenómenos sociales complejos.

La investigación de estos autores también resalta que el aprendizaje basado en proyectos permite integrar de manera armónica conocimientos, habilidades y valores, lo que cobra especial relevancia en contextos como el de la Institución Educativa Técnico Industrial de Pasto, donde los estudiantes enfrentan desafíos asociados a la comprensión de fenómenos sociales en su entorno inmediato. Esta metodología les ofrece la oportunidad de vincular los contenidos escolares con experiencias reales, facilitando la construcción de aprendizajes significativos y útiles para la vida. Según Valenzuela-González et al. (2020), este tipo de enfoques fomenta no solo la comprensión académica, sino también el compromiso social y la capacidad de los jóvenes para participar activamente en procesos de cambio en sus comunidades, reforzando la pertinencia del pensamiento crítico como competencia ciudadana esencial.

En el plano internacional, Facione y Gittens (2020) han definido el pensamiento crítico como la capacidad de analizar, interpretar y evaluar información de manera fundamentada,

subrayando su carácter transversal dentro de los currículos educativos. Desde esta perspectiva, el pensamiento crítico no debe considerarse como una habilidad aislada, sino como un eje articulador que atraviesa todas las áreas del conocimiento, contribuyendo al desarrollo de competencias para cuestionar narrativas, analizar dinámicas políticas y comprender fenómenos culturales. Este enfoque resulta especialmente relevante en el área de ciencias sociales, donde los estudiantes deben evaluar de manera crítica la información relacionada con los fenómenos sociales, políticos y culturales que los afectan directamente. Al integrarlo como competencia transversal, los sistemas educativos favorecen la formación de estudiantes reflexivos y capaces de adoptar múltiples perspectivas frente a los problemas de su contexto.

En esa misma línea, Ennis (2020) enfatiza que el pensamiento crítico debe enseñarse a través de experiencias educativas significativas que preparen a los estudiantes para afrontar los problemas del mundo real. Actividades prácticas como la toma de decisiones, la construcción de argumentos y la resolución de problemas resultan fundamentales para consolidar esta competencia. De acuerdo con este autor, los aprendizajes que se derivan de experiencias contextualizadas tienen un carácter más profundo y duradero que aquellos adquiridos por medio de la memorización o la repetición mecánica de contenidos. Estudios recientes confirman que las prácticas pedagógicas centradas en la experiencia permiten desarrollar la autonomía intelectual y promueven la capacidad de los estudiantes para generar soluciones fundamentadas y críticas frente a situaciones sociales complejas (Karalis & Raikou, 2020).

Un aporte significativo en América Latina lo presentan Guilherme et al. (2021) en un estudio realizado en escuelas públicas de Brasil, donde se subraya el valor del aprendizaje colaborativo y el estudio de casos para promover la reflexión crítica en ciencias sociales. Los resultados de esta investigación evidencian que estas metodologías fomentan la construcción colectiva del conocimiento, la deliberación democrática y la comprensión interdisciplinar de la realidad. Los estudiantes no solo desarrollan habilidades de autonomía, sino también un compromiso social más sólido, al comprender que el conocimiento se construye en interacción con otros. Estos hallazgos coinciden con los lineamientos de organismos internacionales como la Unesco (2023), que resaltan la necesidad de promover enfoques pedagógicos colaborativos que

fortalezcan la capacidad de los estudiantes para enfrentar los desafíos de una sociedad en constante transformación.

Por último, autores como Brookfield (2020) y Lipman (2003/2019) destacan la importancia de generar entornos educativos que estimulen la curiosidad, el cuestionamiento y la reflexión crítica. Según Brookfield, el papel del docente debe orientarse hacia la creación de ambientes donde los estudiantes puedan confrontar sus concepciones previas y construir nuevas perspectivas a través de la interacción dialógica. Lipman, por su parte, subraya la necesidad de implementar estrategias pedagógicas que favorezcan el diálogo y el pensamiento reflexivo, asegurando que los estudiantes no se limiten a recibir conocimientos, sino que participen activamente en la construcción de argumentos y soluciones frente a problemáticas complejas. Ambos coinciden en que el desarrollo del pensamiento crítico requiere un enfoque centrado en el estudiante, que lo reconozca como un agente activo en su proceso de aprendizaje y en la formación de su autonomía intelectual, lo cual fortalece su rol como ciudadano reflexivo y responsable en la sociedad contemporánea.

Las investigaciones revisadas constituyen un soporte teórico y metodológico que reafirma la pertinencia del presente estudio en la Institución Educativa Técnico Industrial de Pasto, al evidenciar la necesidad de replantear las prácticas docentes hacia enfoques que privilegien la reflexión crítica, la participación activa y el aprendizaje significativo. Autores como Valenzuela-González et al. (2020) destacan que los procesos de enseñanza centrados en la colaboración y el cuestionamiento promueven aprendizajes más profundos y permiten a los estudiantes convertirse en protagonistas de su formación. Este fundamento académico refuerza la viabilidad de la investigación, pues reconoce que el pensamiento crítico no solo responde a exigencias curriculares, sino que constituye una competencia transversal para enfrentar la complejidad de los entornos sociales, económicos y culturales actuales, tanto en Colombia como a nivel global.

El escenario del proceso investigativo se sitúa en la Institución Educativa Municipal Técnico Industrial de Pasto, en el departamento de Nariño, la cual acoge a una población estudiantil heterogénea, marcada por diferencias culturales, económicas y sociales que generan desafíos significativos en el ámbito escolar. Este contexto demanda con urgencia propuestas

educativas innovadoras que propicien la reflexión crítica y la participación estudiantil en la construcción del conocimiento. Como lo subraya Villalobos y Pedraza (2023), la diversidad en las aulas puede convertirse en un recurso pedagógico de gran valor si se gestiona con estrategias que fomenten el diálogo, la cooperación y la comprensión intercultural. En este marco, el estudio adquiere un carácter transformador al buscar responder a las necesidades particulares de una comunidad educativa atravesada por realidades complejas y en constante cambio.

La investigación se desarrollará con una muestra de 110 estudiantes de grado décimo, adoptando un paradigma cualitativo con enfoque crítico-social y metodología de investigación-acción. Este diseño metodológico posibilita la construcción colectiva de conocimiento y la transformación de prácticas pedagógicas a través de la interacción directa entre docentes y estudiantes. De acuerdo con Kemmis, McTaggart y Nixon (2014), la investigación-acción crítica permite integrar el análisis teórico con la praxis educativa, generando procesos de reflexión y cambio en tiempo real. Así, la propuesta metodológica de este estudio se centra en impulsar un proceso colaborativo en el que los actores escolares no sean receptores pasivos, sino participantes activos en la reconfiguración de las dinámicas de enseñanza-aprendizaje, garantizando un impacto tangible en la institución.

En consonancia con esta perspectiva, Giroux y Micán (2019) sostienen que la educación debe ser concebida como un acto de transformación social, en el cual los estudiantes desarrollen la capacidad de analizar su realidad y actuar sobre ella. Desde esta mirada, el área de ciencias sociales se constituye en un espacio privilegiado para el desarrollo del pensamiento crítico, pues permite abordar fenómenos desde múltiples dimensiones como la histórica, política y cultural. Estudios recientes corroboran que los enfoques educativos centrados en la problematización de la realidad contribuyen a fortalecer la autonomía intelectual y el compromiso ciudadano de los estudiantes (Martínez & Rincón, 2021). De este modo, las ciencias sociales no solo cumplen una función académica, sino también formativa, al fomentar competencias que trascienden el aula y se proyectan hacia la vida social y comunitaria.

El papel de las ciencias sociales en la educación secundaria resulta fundamental para la formación de ciudadanos críticos y reflexivos. Estas disciplinas ofrecen un espacio idóneo para que los estudiantes analicen fenómenos sociales desde perspectivas diversas, generando

aprendizajes que les permiten comprender la complejidad de los problemas contemporáneos. Según García-Ruiz et al. (2020), el uso de metodologías activas en ciencias sociales promueve la adquisición de conocimientos al mismo tiempo que fortalece la capacidad de reflexión y análisis crítico. Así, los estudiantes no solo acceden a contenidos académicos, sino que aprenden a vincularlos con sus realidades inmediatas, lo que favorece la construcción de un pensamiento autónomo, consciente y comprometido con la transformación de su entorno.

Esta investigación surge como respuesta a una necesidad apremiante: reformar las metodologías educativas para garantizar la formación de ciudadanos capaces de enfrentar los desafíos del siglo XXI. Aunque el pensamiento crítico es reconocido como un objetivo central de la educación, su desarrollo en el sistema escolar colombiano continúa siendo limitado. Los resultados de las pruebas nacionales y los análisis de organismos internacionales como la OCDE (2022) han señalado de manera reiterada la insuficiencia de las estrategias pedagógicas actuales para fomentar estas competencias. En consecuencia, se hace urgente proponer enfoques educativos que vayan más allá de la repetición memorística, y que permitan a los estudiantes cuestionar, argumentar y reflexionar sobre su papel en la sociedad.

Este estudio busca aportar tanto al campo académico como a la práctica educativa mediante el diseño e implementación de estrategias pedagógicas que promuevan una educación crítica, contextualizada y transformadora. Autores como Halpern (2019) y Facione y Gittens (2020) insisten en que pensar críticamente es una competencia esencial en la sociedad contemporánea, pues dota a los individuos de herramientas para analizar información, evaluar argumentos y tomar decisiones fundamentadas. En esta línea, la investigación no solo pretende fortalecer el pensamiento crítico en los estudiantes de la Institución Educativa Técnico Industrial de Pasto, sino también contribuir al debate nacional e internacional sobre cómo lograr que la educación se convierta en un proceso de emancipación, empoderamiento y construcción de sociedades más justas y democráticas.

1.1 Línea de investigación de la Universidad de Innovación e Investigación de México y su ámbito de estudio.

La planificación y gestión educativa, en especial en lo concerniente al diseño curricular, constituye un eje estratégico para enfrentar los retos de la educación contemporánea. En el marco de la investigación doctoral, esta línea se orienta hacia la creación de modelos académicos que promuevan una educación inclusiva, crítica y contextualizada. En el caso del fortalecimiento del pensamiento crítico en estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Municipal Técnico Industrial, esta perspectiva investigativa ofrece recursos teóricos y metodológicos que permiten orientar el diseño e implementación de estrategias pedagógicas innovadoras. Dichas estrategias responden a la necesidad de transformar prácticas escolares rígidas y memorísticas en experiencias que promuevan la reflexión, la argumentación y la toma de decisiones. Como sostienen Valenzuela-González et al. (2020), la planificación educativa debe entenderse como un proceso dinámico que integra innovación pedagógica, participación activa y pertinencia social, de manera que se vinculen los aprendizajes escolares con las realidades del contexto local.

El pensamiento crítico, entendido como una competencia esencial para analizar, interpretar y evaluar información de forma rigurosa, se reconoce hoy como un pilar ineludible de la planificación curricular. La Unesco (2023) enfatiza que el desarrollo de esta capacidad es fundamental para formar ciudadanos capaces de comprender y transformar su entorno mediante el aprendizaje basado en la resolución de problemas y la participación democrática. De igual manera, autores contemporáneos como Bailin y Battersby (2021) argumentan que el pensamiento crítico debe enseñarse de manera explícita, a través de experiencias que integren contenidos académicos con situaciones prácticas. Esto implica que la planificación académica debe organizarse con el fin de desarrollar competencias como la argumentación, la toma de decisiones y la resolución de problemas, de modo que los estudiantes se asuman como agentes de cambio en sus comunidades. Así, el currículo deja de ser un listado de contenidos y se convierte en un instrumento para la emancipación y la transformación social.

El replanteamiento de los modelos tradicionales de enseñanza resulta imprescindible si se pretende consolidar aprendizajes significativos y críticos. Según la Unesco (2023), los sistemas educativos deben abandonar la instrucción mecánica para dar paso a metodologías activas que

estimulen el pensamiento reflexivo, la creatividad y la innovación. En esta línea, Gómez y Ruiz (2020) demuestran que estrategias como el aprendizaje basado en proyectos y el trabajo colaborativo son eficaces para fomentar el pensamiento crítico en las ciencias sociales, ya que promueven la investigación, el debate y la construcción conjunta del conocimiento. A su vez, Facione y Gittens (2020) plantean que diseñar experiencias que conecten la teoría con la práctica fortalece la capacidad de análisis y de toma de decisiones informadas. Estas perspectivas se alinean con la pedagogía crítica que, según Giroux (2020), debe promover una educación emancipadora, capaz de cuestionar las estructuras sociales y fortalecer la autonomía intelectual de los estudiantes.

La integración del pensamiento crítico en el currículo, tal como lo propone la UNESCO (2023), requiere un compromiso institucional que vaya más allá de las reformas discursivas y se concrete en acciones pedagógicas transformadoras. Incorporar metodologías activas dentro de la enseñanza de las ciencias sociales contribuye no solo al fortalecimiento de las competencias académicas, sino también a la formación de ciudadanos reflexivos, creativos y comprometidos con la transformación de su entorno. Investigaciones recientes muestran que los sistemas educativos que priorizan este tipo de metodologías logran una mayor motivación estudiantil, una mejora en la capacidad de análisis y una mayor disposición al trabajo colaborativo (Villalobos & Pedraza, 2023). Este enfoque se articula con la necesidad de superar las brechas de desigualdad en el acceso a una educación de calidad y plantea la urgencia de formar generaciones capaces de enfrentar los desafíos de sociedades globalizadas y en constante cambio.

El objetivo de esta línea investigativa es reconfigurar los procesos de planificación y diseño curricular en función de las necesidades específicas de los estudiantes y del contexto local. En la Institución Educativa Técnico Industrial, este propósito se traduce en la implementación de estrategias pedagógicas activas que transformen las prácticas tradicionales en experiencias de aprendizaje significativas y contextualizadas. Entre las acciones planteadas se incluyen la elaboración de unidades didácticas interdisciplinarias, el empleo de organizadores gráficos, la incorporación de herramientas tecnológicas y la aplicación de evaluaciones formativas basadas en competencias. Según García-Ruiz et al. (2020), estos recursos favorecen la comprensión profunda de los contenidos y permiten que los estudiantes desarrollen autonomía intelectual. Así,

la planificación educativa no se concibe únicamente como una herramienta técnica, sino como un proceso de innovación y transformación social.

De este modo, esta línea no solo busca contribuir al desarrollo académico de los estudiantes, sino también a la formación de ciudadanos críticos y reflexivos, capaces de incidir de manera responsable en la vida pública. En el contexto de la Institución Educativa Técnico Industrial, la implementación de un currículo fundamentado en metodologías activas responde a la necesidad de superar las limitaciones observadas en los resultados de evaluaciones nacionales y en las prácticas pedagógicas dominantes. Como señalan Martínez y Rincón (2021), la ausencia de estrategias que fomenten el pensamiento crítico profundiza las brechas sociales y limita el ejercicio de la ciudadanía plena. En consecuencia, la planificación curricular se convierte en un mecanismo fundamental para promover equidad, justicia y sostenibilidad, ofreciendo a los estudiantes herramientas para interpretar, cuestionar y transformar su realidad inmediata y global.

Esta investigación se enmarca en un esfuerzo por articular teoría y práctica en la búsqueda de un modelo educativo pertinente y transformador. La planificación y gestión educativa, concebidas desde una perspectiva crítica, permiten articular propuestas que vinculen la innovación pedagógica con las demandas sociales de la comunidad. El estudio busca no solo aportar a la reflexión académica sobre el papel del pensamiento crítico en la educación, sino también generar un impacto práctico en la Institución Educativa Técnico Industrial mediante la implementación de estrategias pedagógicas que trasciendan el aula. En línea con lo planteado por Paul y Elder (2021), el pensamiento crítico debe ser considerado un componente indispensable en la formación ciudadana, que habilite a los estudiantes para enfrentar los retos del siglo XXI con autonomía, creatividad y responsabilidad social.

1.2 Planteamiento del problema.

El planteamiento del problema constituye un eje fundamental en la construcción de una investigación doctoral, ya que se convierte en la base para identificar y analizar de manera profunda la situación central que se pretende abordar. Creswell y Creswell (2018) sostienen que la formulación del problema debe vincular la teoría con la práctica para garantizar una comprensión integral del objeto de estudio y facilitar su aplicación en escenarios educativos

concretos. En este caso, dicha relación se vuelve indispensable para contextualizar el problema en la realidad de la Institución Educativa Municipal Técnico Industrial y, a su vez, ofrecer propuestas que respondan a las características del entorno escolar. En un contexto social y económico diverso, el pensamiento crítico surge como una competencia clave que no solo posibilita procesar información con rigor, sino también cuestionarla, interpretarla y construir argumentos fundamentados que fortalezcan la participación de los estudiantes en su comunidad (Bailin & Battersby, 2021).

En el panorama nacional, la educación colombiana refleja una brecha preocupante en cuanto al desarrollo de competencias críticas y reflexivas, particularmente en el área de las ciencias sociales. Datos recientes del ICFES (2022) muestran que un alto porcentaje de estudiantes de secundaria no logra interpretar ni analizar la información de manera adecuada, lo cual evidencia las limitaciones de un sistema educativo todavía anclado en metodologías tradicionales. Este énfasis en la memorización restringe la capacidad de los jóvenes para enfrentar problemas complejos y participar activamente en procesos democráticos y sociales. A nivel internacional, Facione y Gittens (2020) destacan que el pensamiento crítico es indispensable no solo para el rendimiento académico, sino también para el ejercicio de la ciudadanía responsable. De forma complementaria, Ennis (2020) enfatiza que el aprendizaje de esta competencia requiere experiencias educativas significativas que conecten la teoría con problemáticas del mundo real, garantizando que los estudiantes puedan aplicar sus saberes en situaciones auténticas.

La problemática en la Institución Educativa Municipal Técnico Industrial refleja una realidad que trasciende lo local y se conecta con un fenómeno recurrente en diversos contextos escolares del país. Aunque el currículo nacional promueve el desarrollo del pensamiento crítico, en la práctica los estudiantes de grado décimo encuentran dificultades para relacionar los contenidos de ciencias sociales con su vida cotidiana. Esta desconexión limita su capacidad de análisis y comprensión, generando un desajuste entre lo que establece el currículo y lo que se implementa en las aulas. Según Villalobos y Pedraza (2023), esta paradoja evidencia una brecha entre las intenciones de política educativa y las metodologías docentes predominantes, las cuales, en muchos casos, no promueven procesos reflexivos ni la construcción de aprendizajes

significativos. Así, se hace evidente la necesidad de repensar la enseñanza desde metodologías activas que vinculen directamente los contenidos escolares con los contextos sociales de los estudiantes.

El problema se expresa en varios niveles que afectan directamente el desarrollo de los aprendizajes. En primer lugar, la falta de conexión entre el currículo y la realidad social provoca desinterés y desmotivación en los estudiantes, quienes no encuentran sentido en los contenidos escolares. En segundo lugar, la limitada formación docente en metodologías críticas y participativas dificulta la implementación de estrategias innovadoras que fomenten el análisis y la reflexión. Como señala Brookfield (2020), el papel del docente debe trascender la transmisión de información para convertirse en mediador que estimule la curiosidad, el cuestionamiento y el pensamiento autónomo. La ausencia de mecanismos de evaluación adecuados para medir el pensamiento crítico limita la posibilidad de valorar de manera objetiva los avances de los estudiantes, lo cual debilita los procesos de retroalimentación y ajuste pedagógico en el aula.

La identificación de esta problemática exige analizar tanto las causas estructurales como las dinámicas locales. A nivel macro, el sistema educativo colombiano enfrenta retos relacionados con la rigidez curricular, la desigualdad en el acceso a recursos y la falta de políticas de formación docente que prioricen la enseñanza crítica. A nivel micro, la Institución Educativa Municipal Técnico Industrial se ve atravesada por las condiciones socioeconómicas de la región, que inciden en las oportunidades de aprendizaje y en las expectativas académicas de los estudiantes. Según Betancur et al. (2024), las desigualdades sociales generan brechas que dificultan la implementación de estrategias activas, pues los estudiantes enfrentan limitaciones materiales y culturales que condicionan su participación en procesos educativos reflexivos. De este modo, el planteamiento del problema no puede aislarse del contexto, sino que debe incorporar una mirada integral sobre los factores internos y externos que inciden en la calidad educativa.

Desde una perspectiva teórica, el pensamiento crítico es definido como la capacidad de analizar, evaluar e interpretar información de manera lógica y fundamentada, constituyéndose en una competencia general aplicable a múltiples contextos. Facione y Gittens (2020) resaltan que esta habilidad es esencial para el siglo XXI, pues dota a los individuos de criterios para tomar

decisiones informadas y actuar con responsabilidad social. Ennis (2020) complementa esta visión al señalar que el pensamiento crítico no se desarrolla de manera espontánea, sino a través de experiencias educativas diseñadas específicamente para vincular los contenidos escolares con los problemas del mundo real. En el caso de la Institución Educativa Técnico Industrial, la necesidad de contextualizar la enseñanza se hace evidente para superar la brecha entre currículo y práctica, fortaleciendo así la capacidad de los estudiantes para interpretar fenómenos sociales y contribuir activamente a la transformación de su entorno inmediato.

El planteamiento del problema adquiere relevancia en tanto orienta el diseño metodológico y las estrategias pedagógicas que serán implementadas en la investigación. Reconocer que los estudiantes de grado décimo presentan limitaciones en el desarrollo de competencias críticas obliga a repensar los procesos de enseñanza-aprendizaje en ciencias sociales bajo un enfoque activo y participativo. Como sostienen Valenzuela-González et al. (2020), las metodologías que promueven la indagación, el trabajo colaborativo y la argumentación favorecen la construcción de aprendizajes significativos y fortalecen la autonomía intelectual. Así, el problema de investigación no solo se formula como una dificultad a resolver, sino como una oportunidad para generar propuestas pedagógicas que impacten de manera positiva en la institución educativa, y que puedan servir como referencia para otros contextos escolares que enfrentan problemáticas similares en Colombia y América Latina.

La formulación del problema de investigación se articula en torno a dos preguntas centrales: ¿qué se debe explicar? y ¿en qué contexto específico se presenta la problemática? La primera interrogante implica indagar sobre las causas que obstaculizan el desarrollo del pensamiento crítico en ciencias sociales, con un análisis de cómo las metodologías pedagógicas tradicionales limitan la capacidad de los estudiantes para reflexionar, argumentar y vincular el conocimiento con su realidad. La segunda pregunta delimita el espacio de estudio al grado décimo de la Institución Educativa Municipal Técnico Industrial, en Pasto, Nariño, lo que permite situar la investigación en un escenario concreto con particularidades culturales y sociales. Este enfoque responde a lo planteado por Creswell y Creswell (2018), quienes sostienen que el planteamiento del problema debe conectar teoría y práctica para generar conocimiento aplicable en contextos específicos. Asimismo, estudios recientes como los de Villalobos y Pedraza (2023)

muestran que en Colombia persiste un desfase entre el currículo que promueve el pensamiento crítico y las prácticas de aula que aún privilegian la memorización. Así, la formulación del problema busca fundamentar un marco metodológico y teórico pertinente que ofrezca soluciones prácticas replicables en contextos similares.

El problema de investigación se centra en la necesidad urgente de transformar las prácticas pedagógicas de la Institución Educativa Municipal Técnico Industrial con el fin de fortalecer el pensamiento crítico en ciencias sociales, entendido como una competencia esencial para el aprendizaje significativo y la formación ciudadana. Esta transformación requiere un enfoque integral que articule fundamentos teóricos y metodologías activas, apoyado en herramientas de evaluación que midan de manera precisa los avances en el desarrollo de competencias críticas. Según Facione y Gittens (2020), enseñar a pensar críticamente implica diseñar experiencias educativas que conecten el conocimiento académico con problemas reales, favoreciendo la toma de decisiones informadas. De igual manera, Halpern (2019) resalta que la planificación pedagógica debe incorporar actividades que estimulen la argumentación, el análisis y la creatividad como ejes del proceso formativo. En esta dirección, la investigación doctoral propuesta pretende aportar al campo académico al tiempo que genera un impacto positivo en la calidad educativa y en la formación integral de los estudiantes, ofreciendo un modelo aplicable a otros contextos educativos con características semejantes.

1.3 Formulación del problema

¿Cómo fortalecer el desarrollo del pensamiento crítico en el área de ciencias sociales a partir del empleo de estrategias pedagógicas efectivas e innovadoras en estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Municipal Técnico Industrial de Pasto, Colombia?

1.4 Justificación

El desarrollo del pensamiento crítico constituye un elemento esencial para preparar a los estudiantes frente a los retos de un mundo cada vez más globalizado, diverso e interconectado. En el caso de la Institución Educativa Municipal Técnico Industrial, donde los estudiantes provienen de realidades socioeconómicas complejas, se hace urgente fomentar competencias que les permitan interpretar, cuestionar y analizar de manera crítica los fenómenos sociales de su entorno

inmediato. Esta competencia no solo impulsa el rendimiento académico, sino que también empodera a los jóvenes para reflexionar sobre las estructuras de poder, las inequidades sociales y los problemas comunitarios que enfrentan cotidianamente. En este sentido, la investigación doctoral ofrece una base conceptual sólida que permite comprender cómo las estrategias pedagógicas, cuando son diseñadas e implementadas desde un enfoque reflexivo, pueden transformarse en herramientas eficaces para estimular el pensamiento crítico de los estudiantes y fortalecer su capacidad para participar activamente en la construcción de soluciones.

Desde la perspectiva teórica, esta investigación contribuye al campo de las ciencias sociales y a la educación centrada en el pensamiento crítico, en tanto integra aportes clásicos y contemporáneos que sustentan su pertinencia. Paul y Elder (2019) enfatizan la necesidad de fortalecer habilidades reflexivas en entornos educativos, mientras que Lipman (2019) destaca que el pensamiento crítico posibilita la participación activa en el análisis y resolución de problemas. A su vez, Brookfield (2020) señala que la reflexión sistemática y la problematización del conocimiento escolar generan aprendizajes más significativos y contextualizados. En esta línea, el presente estudio se articula con dichos aportes al adaptarlos a la realidad específica de los estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Municipal Técnico Industrial, configurando un marco teórico que, además de responder al contexto local, puede servir de referencia para otras instituciones a nivel regional, nacional e incluso internacional.

El aporte de nuevo conocimiento de esta investigación radica en la identificación de estrategias pedagógicas efectivas que vinculan los contenidos curriculares de ciencias sociales con la realidad cotidiana de los estudiantes. Gómez y Ruiz (2020) han evidenciado que metodologías participativas, como el aprendizaje basado en proyectos, favorecen significativamente el desarrollo de competencias críticas y reflexivas. A partir de este referente, el estudio profundiza en cómo dichas metodologías pueden implementarse en un contexto marcado por particularidades culturales, sociales y económicas como las que caracterizan a Pasto, Nariño. Esta contextualización ofrece insumos valiosos para demostrar que los aprendizajes significativos solo se consolidan cuando los estudiantes logran establecer conexiones directas entre el conocimiento académico y las experiencias de su vida diaria, lo que otorga mayor pertinencia a la enseñanza de las ciencias sociales.

En el plano práctico, la investigación propone estrategias pedagógicas transformadoras que buscan ser implementadas de manera inmediata en el aula. Estas metodologías no se limitan a la transmisión de contenidos, sino que apuntan a mejorar la capacidad de análisis, reflexión y argumentación de los estudiantes, al mismo tiempo que promueven prácticas docentes más activas y participativas. Brookfield (2020) sostiene que la incorporación de actividades como debates, estudios de caso y proyectos colaborativos permite a los estudiantes relacionar los conceptos teóricos con situaciones reales, generando aprendizajes más profundos y duraderos. En coherencia con este planteamiento, la investigación pretende ofrecer alternativas metodológicas viables que fortalezcan el pensamiento crítico y que, a su vez, incidan en la transformación de la cultura pedagógica de la institución.

El impacto esperado en el desarrollo de competencias críticas y reflexivas se traduce en beneficios tangibles para la institución educativa. Estas estrategias no solo pueden incidir en el mejoramiento de los resultados en evaluaciones nacionales, como las pruebas Saber 11, sino también en el fortalecimiento del perfil académico de la Institución Educativa Municipal Técnico Industrial. De acuerdo con Martínez y Rincón (2021), el diseño de prácticas innovadoras en ciencias sociales contribuye directamente a elevar los niveles de desempeño académico y a consolidar una visión de la escuela como espacio de formación ciudadana. Asimismo, las estrategias planteadas en esta investigación tienen el potencial de convertirse en referentes metodológicos para otras instituciones que enfrentan retos similares, lo que amplía el alcance e impacto de los hallazgos más allá del escenario local.

Desde una perspectiva social, la investigación beneficia a diversos actores, incluyendo estudiantes, docentes, familias y la comunidad en general. Para los estudiantes, el desarrollo del pensamiento crítico no solo les permite alcanzar un mejor desempeño académico, sino también convertirse en ciudadanos más conscientes, autónomos y capaces de participar activamente en la resolución de problemas de su entorno. Para los docentes, la investigación ofrece un marco conceptual y práctico que contribuye a mejorar sus prácticas pedagógicas, fortaleciendo su rol como mediadores del aprendizaje. De acuerdo con Valenzuela-González et al. (2020), el pensamiento crítico se potencia cuando los docentes promueven entornos de aprendizaje

dialógicos y reflexivos, lo que incide en la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje y, en consecuencia, en la formación integral de los estudiantes.

La comunidad se beneficia de manera indirecta, ya que los estudiantes que desarrollan habilidades críticas están mejor preparados para analizar y transformar las condiciones de su entorno social. Este impacto resulta particularmente relevante en contextos como Pasto, Nariño, donde persisten desigualdades socioeconómicas y culturales que representan un reto significativo para el desarrollo integral de los jóvenes. En sintonía con lo planteado por la UNESCO (2023), una educación que fomente el pensamiento crítico no solo contribuye a la formación académica de los estudiantes, sino que también fortalece la cohesión social y la democracia participativa. De esta manera, el alcance de la investigación trasciende las aulas para aportar al desarrollo social de la región, evidenciando que la educación crítica y contextualizada es un factor decisivo en la construcción de sociedades más justas y equitativas.

Desde el plano metodológico, esta investigación se fundamenta en el diseño de un proceso apoyado en la investigación-acción con un enfoque crítico-social, lo que posibilita un análisis profundo de la problemática y, al mismo tiempo, la construcción de soluciones prácticas en escenarios reales de aprendizaje. Este enfoque se caracteriza por su naturaleza colaborativa, en la que estudiantes, docentes y comunidad educativa se convierten en participantes activos del proceso, promoviendo transformaciones significativas en las prácticas escolares. Como lo señalan Kemmis, McTaggart y Nixon (2014), la investigación-acción crítica permite unir teoría y práctica en un proceso reflexivo y participativo que fomenta el cambio educativo. La pertinencia de esta metodología radica en su capacidad de adaptarse a contextos diversos, por lo que sus resultados no solo aportan a la Institución Educativa Municipal Técnico Industrial, sino que también ofrecen insumos transferibles a otras instituciones con realidades educativas semejantes, fortaleciendo la investigación pedagógica en Colombia y en otros escenarios internacionales.

El estudio plantea, además, la implementación de herramientas innovadoras para la evaluación del pensamiento crítico, entendidas como mecanismos que trascienden la calificación tradicional y promueven procesos de retroalimentación formativa. Entre ellas se incluyen matrices de competencias, rúbricas específicas para medir habilidades críticas y protocolos de observación en el aula, los cuales permiten evidenciar el nivel de análisis, argumentación y

reflexión de los estudiantes. Según Brookhart (2019), las rúbricas bien diseñadas favorecen una evaluación más justa y coherente, además de orientar al estudiante hacia la mejora continua. De esta manera, la investigación no solo propone estrategias pedagógicas, sino también mecanismos de evaluación contextualizados que fortalecen la calidad educativa. Estas herramientas tienen el potencial de ser adaptadas y replicadas en otros centros escolares, ampliando el impacto metodológico del estudio y consolidando la importancia de la evaluación formativa como aliada del pensamiento crítico.

Desde una perspectiva personal, la investigación representa un proceso de alto valor académico y profesional para la investigadora, al brindar la oportunidad de profundizar en un tema crucial para la educación contemporánea: el desarrollo del pensamiento crítico en ciencias sociales. Este proceso investigativo permite la apropiación de marcos teóricos actualizados y de prácticas pedagógicas innovadoras, lo cual enriquece las competencias investigativas y las capacidades para diseñar estrategias didácticas más pertinentes con las demandas actuales de la educación globalizada. Como sostienen Darling-Hammond y Oakes (2021), los procesos de investigación docente contribuyen directamente al crecimiento profesional del educador, fortaleciendo sus habilidades para reflexionar críticamente sobre la práctica y transformar el aula en un espacio inclusivo y participativo. Así, el valor personal de la investigación radica en la consolidación de nuevas competencias que potencian la capacidad de liderar cambios educativos con impacto social.

Este estudio también contribuye al desarrollo profesional de los docentes al ofrecer herramientas y enfoques que les permiten replantear su práctica pedagógica desde una visión innovadora y contextualizada. Darling-Hammond et al. (2020) subrayan que la mejora de la práctica docente se logra mediante la incorporación de metodologías basadas en la investigación y el compromiso con el bienestar socioemocional de los actores educativos. En este sentido, la propuesta investigativa no se limita a un aporte académico, sino que promueve un cambio integral que combina aprendizajes significativos con el reconocimiento de las dimensiones emocionales y sociales que inciden en el proceso educativo. Esto contribuye a generar una dinámica ganar-ganar, en la que tanto docentes como estudiantes encuentran sentido y motivación en su participación, potenciando una educación centrada en la equidad, la inclusión y la calidad.

La investigación se proyecta como un aporte que genera nuevo conocimiento y ofrece soluciones prácticas al campo educativo. Seidel y Shavelson (2020) afirman que las investigaciones bien fundamentadas tienen la capacidad de generar cambios sustantivos en las prácticas pedagógicas y en los resultados de aprendizaje de los estudiantes. En concordancia, este estudio trasciende el contexto de la Institución Educativa Municipal Técnico Industrial para posicionarse como un modelo adaptable a diferentes entornos con características similares. Sahlberg (2021) enfatiza que las innovaciones metodológicas son fundamentales para responder a los retos de la educación en el siglo XXI, ya que fortalecen la enseñanza de las ciencias sociales y promueven el desarrollo integral de los estudiantes. En este marco, la investigación contribuye no solo al mejoramiento de la institución en estudio, sino también a la construcción de una propuesta replicable que impacte positivamente a otros contextos educativos en Colombia y América Latina.

1.5 Objeto de estudio

El objeto de estudio de esta investigación se centra en el fortalecimiento del pensamiento crítico en el área de ciencias sociales con estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Municipal Técnico Industrial de Pasto, a través de la implementación de estrategias pedagógicas innovadoras que respondan a las necesidades del contexto. Esta definición se origina ante la necesidad de superar las prácticas educativas tradicionales que aún prevalecen y que han sido cuestionadas por privilegiar la memorización mecánica en lugar de promover la reflexión y el análisis profundo. Investigaciones recientes, como las de Villalobos y Pedraza (2023), han evidenciado que el predominio de metodologías pasivas en las aulas colombianas limita significativamente el desarrollo de competencias críticas y ciudadanas. De ahí que sea prioritario situar la atención en un objeto de estudio que responda a los retos de la educación actual y a la formación de estudiantes más reflexivos y propositivos frente a los problemas de su entorno.

La elección de este objeto de investigación responde a las demandas sociales y educativas que exigen la formación de ciudadanos capaces no solo de adquirir conocimientos, sino también de interpretarlos y aplicarlos de manera crítica en contextos diversos. El pensamiento crítico se ha consolidado como una de las competencias esenciales del siglo XXI, reconocida por organismos

internacionales como la UNESCO (2023), que lo considera indispensable para la construcción de una ciudadanía global, activa y responsable. Facione y Gittens (2020) explican que esta competencia implica desarrollar habilidades como la interpretación, el análisis, la explicación, la inferencia y la autorregulación, las cuales deben ser estimuladas intencionalmente en el proceso escolar. En el área de ciencias sociales, estas capacidades adquieren una relevancia mayor al permitir que los estudiantes comprendan fenómenos complejos y tomen decisiones fundamentadas frente a la realidad en la que viven.

Desde una perspectiva epistemológica, la investigación se inscribe en el paradigma sociocrítico, el cual parte de la idea de que la educación debe trascender la transmisión de conocimientos para convertirse en un medio de transformación social. Este paradigma fomenta el cuestionamiento del orden establecido y promueve el desarrollo de la conciencia crítica como herramienta para el cambio (Habermas, 2018). En este sentido, el pensamiento crítico se entiende no solo como una destreza cognitiva, sino como una práctica social situada que habilita a los estudiantes para identificar estructuras de poder, cuestionar discursos hegemónicos y participar activamente en la construcción de realidades más justas. Freire (2020) enfatiza que la pedagogía crítica debe estar centrada en el diálogo y en la problematización de la realidad, pues enseñar implica, ante todo, respetar la autonomía del educando y su capacidad para transformar el mundo que habita.

En el contexto particular de la Institución Educativa Técnico Industrial de Pasto, se identifican varios desafíos que dificultan el desarrollo del pensamiento crítico. Entre ellos, se encuentra la persistencia de prácticas de enseñanza centradas en la transmisión de contenidos y evaluaciones de tipo memorístico, lo cual reduce la posibilidad de que los estudiantes se involucren activamente en el análisis de fenómenos sociales. Betancur et al. (2024) han señalado que este tipo de metodologías tradicionales contribuyen al bajo desempeño de los estudiantes colombianos en competencias críticas, lo cual se refleja en los resultados de pruebas nacionales e internacionales. Esta realidad plantea la necesidad de replantear las estrategias pedagógicas utilizadas en el aula, orientándolas hacia enfoques más participativos y reflexivos que estimulen la argumentación y el pensamiento autónomo.

A lo anterior se suma la influencia del contexto socioeconómico de la institución, ya que la mayoría de los estudiantes proviene de hogares con condiciones de vulnerabilidad y acceso limitado a recursos educativos adicionales. Estas circunstancias restringen las oportunidades de aprendizaje y refuerzan las desigualdades en el desarrollo de competencias cognitivas superiores. De acuerdo con Giroux (2020), la educación debe responder a estas realidades con prácticas emancipadoras que brinden a los estudiantes herramientas para cuestionar su entorno y convertirse en agentes de transformación social. En este marco, el pensamiento crítico adquiere una función emancipadora que no solo impacta en los resultados académicos, sino que también contribuye a la construcción de una ciudadanía activa y comprometida con la justicia social.

El objeto de estudio articula, por lo tanto, tres elementos fundamentales: la población conformada por estudiantes de grado décimo, el área disciplinar de las ciencias sociales y el uso de estrategias pedagógicas innovadoras como eje metodológico. Esta articulación se alinea con lo planteado por autores como Valenzuela-González et al. (2020), quienes subrayan la necesidad de incorporar metodologías activas en la educación secundaria como mecanismo para estimular habilidades críticas. Halpern (2019) sostiene que el pensamiento crítico no surge de manera espontánea, sino que debe ser enseñado explícitamente mediante actividades diseñadas para fomentar la argumentación, la resolución de problemas y la metacognición. Esta investigación responde a esa premisa al proponer estrategias didácticas que permitan a los estudiantes vincular sus aprendizajes con la vida real.

La elección del área de ciencias sociales como espacio privilegiado de intervención responde a su carácter interdisciplinar y a la cercanía de sus contenidos con los problemas cotidianos que enfrentan los estudiantes. En esta área, los alumnos tienen la posibilidad de analizar fenómenos históricos, políticos, económicos y culturales desde diversas perspectivas, construyendo un conocimiento situado y contextualizado. Paul y Elder (2019) destacan que el pensamiento crítico se desarrolla de manera más eficaz cuando los estudiantes se enfrentan a contenidos que desafían sus creencias previas y que exigen la evaluación constante de evidencias. Bajo este enfoque, la investigación busca potenciar en los estudiantes la capacidad de interpretar su realidad y participar activamente en la transformación de su entorno social, mediante una

enseñanza de las ciencias sociales que priorice la reflexión crítica sobre la memorización mecánica.

En consonancia con lo expuesto previamente, esta investigación busca diseñar, implementar y evaluar estrategias pedagógicas que transformen la experiencia de aprendizaje en el aula, favoreciendo la construcción de saberes significativos en ciencias sociales. Entre estas estrategias se incluyen el aprendizaje basado en proyectos, el análisis de casos, los debates estructurados, las expresiones creativas del conocimiento y los proyectos colaborativos, todas ellas con un enfoque centrado en el estudiante. Dichas metodologías reconocen al educando como un sujeto activo, autónomo y capaz de generar conocimiento en interacción con su contexto. Autores como Kolb (2015) destacan que el aprendizaje experiencial potencia la reflexión y la acción, mientras que Brookfield (2020) enfatiza la importancia de diseñar escenarios de aprendizaje que fomenten la indagación y el cuestionamiento crítico. Estas perspectivas reafirman que el estudiante desarrolla competencias críticas cuando participa en actividades dinámicas que lo involucran directamente en su proceso formativo.

Un aspecto esencial del objeto de estudio radica en su carácter innovador, el cual trasciende la mera incorporación de nuevas técnicas de enseñanza para situarse en la transformación de las lógicas pedagógicas que sostienen la práctica educativa. En este sentido, la innovación se concibe como un proceso intencional, reflexivo y situado, orientado a mejorar la calidad de los aprendizajes mediante la adopción de enfoques participativos, dialógicos y críticos. De acuerdo con Fullan y Quinn (2020), la innovación educativa requiere repensar los roles docentes, promoviendo prácticas que fortalezcan el compromiso del estudiante con el conocimiento. Esta visión implica desplazar al docente de la posición de transmisor a la de mediador cultural, orientador y facilitador del desarrollo del pensamiento crítico, en un proceso de acompañamiento que busca formar ciudadanos autónomos y reflexivos.

El despliegue temporal de este objeto de estudio también constituye un elemento relevante para la investigación. La implementación se desarrollará durante el año lectivo 2024, lo que permitirá observar de manera sistemática y prolongada los efectos de las intervenciones pedagógicas propuestas. Este horizonte temporal hace posible la aplicación de una evaluación formativa, basada en evidencias cualitativas y cuantitativas, que recoja el progreso de los

estudiantes en el fortalecimiento de competencias críticas. Como sugieren Darling-Hammond y Oakes (2021), la temporalidad en la investigación educativa posibilita no solo validar el impacto de las estrategias, sino también retroalimentar continuamente el proceso de enseñanza y aprendizaje, ajustando las prácticas pedagógicas a las necesidades emergentes del grupo estudiantil. Esta mirada integral favorece la consolidación de un modelo pedagógico dinámico y adaptable.

El objeto de estudio de esta tesis doctoral también apunta a contribuir tanto a la construcción de conocimiento académico como a la transformación de la práctica educativa en contextos reales. Schön (2017) destaca que el docente-investigador debe ser un profesional reflexivo, capaz de problematizar sus acciones y de generar propuestas pertinentes que respondan a las exigencias de la realidad educativa. Desde esta perspectiva, la investigación se enmarca en una ética de compromiso con la mejora de la calidad educativa y con la búsqueda de equidad social, reconociendo que la escuela es un escenario privilegiado para el cambio social. Así, se asume que el impacto de esta propuesta no solo debe medirse en términos de resultados académicos, sino también en la capacidad de generar transformaciones significativas en la comunidad educativa en la que se inserta.

En este marco, el objeto de estudio –centrado en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de grado décimo del área de ciencias sociales mediante estrategias pedagógicas innovadoras– adquiere un valor relevante en el campo de la educación secundaria. Este enfoque se inscribe en una visión crítica y transformadora de la educación, que concibe el aprendizaje como un proceso integral y emancipador. Según Giroux (2020), el pensamiento crítico es indispensable para formar sujetos capaces de cuestionar el orden social y contribuir a su transformación, lo cual resulta fundamental en contextos marcados por desigualdades sociales y culturales como los que enfrenta Colombia. La investigación, en consecuencia, responde a una necesidad urgente de fortalecer competencias ciudadanas desde la escuela como base para construir una sociedad más justa.

La propuesta investigativa reconoce, además, que el área de ciencias sociales constituye un espacio privilegiado para la formación del pensamiento crítico, dada su naturaleza interdisciplinar y su conexión directa con fenómenos históricos, políticos y culturales. Como

afirman Valenzuela-González et al. (2020), la enseñanza de las ciencias sociales tiene el potencial de acercar a los estudiantes a una comprensión compleja y contextualizada de su entorno, promoviendo un aprendizaje situado que trasciende la mera acumulación de información. Bajo esta premisa, el objeto de estudio se orienta a diseñar estrategias pedagógicas que no solo transmitan conocimientos, sino que potencien la capacidad de los estudiantes para analizar y reflexionar críticamente, favoreciendo su participación activa en la vida social y democrática.

La investigación aspira a trascender el contexto particular de la Institución Educativa Técnico Industrial de Pasto para convertirse en un referente aplicable a otros escenarios escolares del país y de América Latina. Al abordar una problemática concreta, ofrece herramientas conceptuales, metodológicas y prácticas que pueden ser adaptadas y replicadas en diferentes entornos educativos. Esto se alinea con lo planteado por la UNESCO (2023), que promueve el pensamiento crítico como una competencia transversal indispensable para enfrentar los desafíos globales del siglo XXI. Así, el objeto de estudio se proyecta como un aporte al conocimiento académico y a la transformación social, contribuyendo a la formación de ciudadanos críticos, comprometidos y capaces de actuar en un mundo complejo, cambiante e interdependiente.

1.6 Campo de acción

El campo de acción de esta investigación se sitúa en la Institución Educativa Municipal Técnico Industrial de la ciudad de Pasto, en el departamento de Nariño, Colombia, y se orienta al trabajo pedagógico con los estudiantes de grado décimo en el área de ciencias sociales. Esta delimitación permite focalizar la investigación en un espacio escolar real, donde confluyen factores sociales, culturales y económicos que inciden directamente en las dinámicas de enseñanza-aprendizaje. La propuesta no se limita a la reflexión académica abstracta, sino que busca materializarse en una práctica situada que transforme las metodologías utilizadas en el aula. En este sentido, se pretende implementar estrategias pedagógicas innovadoras que potencien el pensamiento crítico, comprendido como la capacidad de analizar, argumentar y reflexionar frente a fenómenos sociales complejos. Investigaciones recientes han demostrado que este tipo de intervenciones posibilitan mejoras significativas en la calidad de los aprendizajes en contextos similares (Villalobos & Pedraza, 2023).

Desde una perspectiva teórica, el campo de acción se concibe como un espacio dinámico en el que interactúan actores, prácticas y contextos que configuran el proceso educativo. Bourdieu (1990) describe este campo como un espacio relacional en el que se producen tensiones entre reproducción y transformación social. De acuerdo con Giroux (2020), la escuela no solo transmite saberes, sino que también constituye un espacio político donde se disputan significados y se construyen resistencias. En coherencia con esta visión, la investigación se adscribe al paradigma socio-crítico, que entiende la práctica pedagógica como un acto intencional que puede contribuir a la emancipación de los estudiantes, promoviendo la reflexión crítica frente a las lógicas de exclusión y homogeneización. De esta manera, el campo de acción no se reduce al aula como espacio físico, sino que se amplía a las interacciones simbólicas y culturales que configuran el quehacer educativo.

El énfasis del campo de acción recae en las interacciones pedagógicas que se generan en las clases de ciencias sociales, ya que constituyen el núcleo del acto educativo y el escenario privilegiado para observar la construcción de significados y la negociación de saberes. Estas interacciones son determinantes en la medida en que posibilitan –o restringen– el desarrollo de competencias críticas. Como señalan Valenzuela-González et al. (2020), el pensamiento crítico no surge de manera espontánea, sino que requiere un ambiente de aprendizaje planificado que estimule el diálogo, el cuestionamiento y la reflexión. En este sentido, las clases de ciencias sociales ofrecen un espacio ideal para ensayar estrategias que favorezcan la confrontación de ideas y el análisis de problemáticas reales, configurando una experiencia pedagógica activa y contextualizada que fomente la autonomía y el compromiso ciudadano de los estudiantes.

El aula, en consecuencia, se convierte en un escenario central del campo de acción, pues permite observar directamente las prácticas de enseñanza y los efectos de las estrategias aplicadas. Brookfield (2020) sostiene que el pensamiento crítico debe cultivarse mediante la construcción de espacios deliberativos donde el estudiante tenga la oportunidad de examinar supuestos, reflexionar sobre diferentes perspectivas y generar juicios fundamentados. Esta idea implica que el aula no puede entenderse únicamente como un espacio de transmisión de información, sino como un entorno de diálogo constante y de aprendizaje participativo. Bajo esta premisa, la intervención pedagógica debe estar orientada a crear dinámicas en las que los

estudiantes se reconozcan como actores de su propio aprendizaje y desarrollen habilidades cognitivas y socioemocionales necesarias para enfrentar los retos de una sociedad cambiante.

El campo de acción también involucra la planeación curricular y la práctica docente en ciencias sociales, ya que ambas dimensiones son esenciales para el desarrollo de competencias críticas. Según López y Romero (2021), el currículo debe entenderse como un proyecto abierto y flexible, en el que los contenidos se articulen con experiencias de aprendizaje significativas que integren valores, actitudes y habilidades. En este marco, el docente cumple un papel fundamental como mediador del conocimiento y facilitador de procesos de reflexión crítica. La investigación reconoce la necesidad de revisar críticamente el currículo oficial, los planes de clase, las evaluaciones y las metodologías empleadas, a fin de identificar limitaciones y proponer alternativas pedagógicas más acordes con los desafíos del contexto local y global. Este análisis permite no solo fortalecer la enseñanza de las ciencias sociales, sino también impulsar la formación integral de los estudiantes.

Los actores educativos constituyen un componente esencial del campo de acción, con especial énfasis en los estudiantes de grado décimo, quienes atraviesan una etapa crucial en el desarrollo de habilidades cognitivas superiores y en la construcción de su identidad ciudadana. Según Piaget, la adolescencia marca el inicio del pensamiento formal, caracterizado por la capacidad de razonar de manera abstracta y de elaborar inferencias. Este planteamiento ha sido actualizado por investigaciones contemporáneas que evidencian la importancia de ofrecer experiencias educativas que estimulen la reflexión y el análisis durante esta etapa (Santrock, 2020). En este sentido, la investigación reconoce que los estudiantes de este grado se encuentran en un momento propicio para fortalecer el pensamiento crítico, pues comienzan a confrontar ideas, cuestionar realidades y desarrollar posiciones propias frente a los fenómenos sociales que los rodean.

El contexto socioeconómico y cultural de la institución también influye de manera decisiva en el campo de acción. La población estudiantil proviene de entornos heterogéneos, marcados por desigualdades y limitaciones en el acceso a recursos educativos complementarios, lo que plantea un desafío adicional para la consolidación de competencias críticas. De acuerdo con Betancur et al. (2024), los contextos de vulnerabilidad educativa requieren propuestas

pedagógicas que respondan a la diversidad y que promuevan la equidad como principio rector del proceso de enseñanza. En este marco, el campo de acción de esta investigación no se limita a intervenir en el aula, sino que busca reconocer las condiciones estructurales que condicionan los aprendizajes y, a partir de ello, generar propuestas pedagógicas innovadoras que contribuyan a la formación de estudiantes más reflexivos, autónomos y preparados para participar activamente en la transformación social de su entorno.

Los docentes del área de ciencias sociales constituyen un elemento central dentro del campo de acción de esta investigación, ya que sus concepciones pedagógicas, actitudes y prácticas determinan en gran medida la posibilidad de desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes. La literatura reciente evidencia que la calidad de la enseñanza es uno de los factores más influyentes en el aprendizaje, lo que exige que los profesores dispongan de herramientas conceptuales y metodológicas para promover pedagogías activas y transformadoras (Darling-Hammond & Cook-Harvey, 2020). En este sentido, la investigación busca acompañar a los docentes en un proceso de reflexión crítica sobre sus prácticas, generando espacios de formación situada que reconozcan tanto sus saberes como las condiciones laborales que inciden en su desempeño. Así, se pretende fortalecer el rol del profesor como mediador cultural y facilitador del aprendizaje, capaz de orientar a los estudiantes hacia la autonomía intelectual y la participación activa en su contexto social.

El campo de acción se ubica en un entorno institucional caracterizado por su diversidad cultural y por los retos estructurales que enfrenta el sistema educativo colombiano. La Institución Educativa Municipal Técnico Industrial de Pasto atiende a estudiantes provenientes de diversos estratos sociales y con trayectorias educativas heterogéneas, lo que configura un escenario de enseñanza atravesado por múltiples desigualdades. En este contexto, es indispensable adoptar una pedagogía que valore las diferencias, reconozca las experiencias previas y ofrezca oportunidades de aprendizaje inclusivas y contextualizadas. La UNESCO (2023) ha señalado que el pensamiento crítico debe integrarse como una competencia transversal para preparar a los estudiantes en la comprensión de fenómenos sociales y en la transformación de sus realidades. Desde esta perspectiva, la investigación busca que los jóvenes desarrollen una conciencia crítica

que les permita interpretar de manera reflexiva su entorno y asumir un papel protagónico en la construcción de una sociedad más equitativa.

La elección de las ciencias sociales como eje disciplinar del campo de acción responde a su capacidad para formar ciudadanos críticos, democráticos y participativos. Esta área curricular, por su carácter interdisciplinario, permite abordar contenidos que problematizan las relaciones de poder, los procesos históricos, las tensiones culturales, los conflictos sociales y las dinámicas económicas que atraviesan la vida cotidiana de los estudiantes. Autores como Díaz-Barriga (2019) sostienen que el análisis de estos fenómenos fomenta la indagación, la argumentación y la construcción de juicios fundamentados, competencias esenciales para el pensamiento crítico. En este marco, la investigación busca enriquecer las prácticas docentes en ciencias sociales mediante estrategias que prioricen el debate, la formulación de preguntas problematizadoras, el contraste de fuentes y la construcción colectiva del conocimiento, configurando un proceso pedagógico orientado a la reflexión crítica.

Asimismo, el campo de acción incorpora el uso de metodologías activas que cuestionan los modelos tradicionales de enseñanza y promueven la participación directa de los estudiantes en la construcción del conocimiento. Diversos estudios han demostrado que el aprendizaje activo mejora significativamente la retención, la comprensión y el desarrollo de habilidades cognitivas superiores, entre ellas el pensamiento crítico (Prince & Felder, 2021). En coherencia con estos hallazgos, esta investigación empleará estrategias como el aprendizaje basado en proyectos, los estudios de caso, los debates estructurados, las expresiones creativas y el trabajo colaborativo, las cuales otorgan a los estudiantes la posibilidad de asumir un rol protagónico en su proceso de aprendizaje. Dichas metodologías no solo potencian la autonomía, sino que también desarrollan competencias de análisis, síntesis y evaluación crítica frente a diversas problemáticas sociales.

El énfasis en estas metodologías responde a la necesidad de que los estudiantes no se limiten a la memorización de contenidos, sino que desarrollen la capacidad de analizar situaciones reales y de generar propuestas para su resolución. De acuerdo con López y Romero (2021), los enfoques pedagógicos que promueven la interacción entre teoría y práctica logran aprendizajes más duraderos y significativos, en la medida en que vinculan los contenidos curriculares con la realidad inmediata de los estudiantes. En este contexto, la investigación

pretende que las metodologías seleccionadas se conviertan en herramientas pedagógicas efectivas para fomentar un aprendizaje transformador, capaz de motivar a los estudiantes a cuestionar su entorno y a participar activamente en la construcción de soluciones a los problemas que los afectan.

Cabe resaltar que el campo de acción de esta investigación no se restringe a la intervención puntual en el aula, sino que contempla un proceso integral de observación, sistematización y evaluación que permita valorar los efectos de las estrategias pedagógicas aplicadas. En este sentido, se utilizarán técnicas cualitativas como la observación participante, las entrevistas semiestructuradas y el análisis de contenido, orientadas a identificar cambios en las habilidades críticas de los estudiantes. Esta perspectiva metodológica se sustenta en la investigación-acción, entendida como un proceso de transformación social y pedagógica que articula la producción de conocimiento con la mejora continua de la práctica educativa (Kemmis et al., 2019). De esta forma, la investigación busca no solo describir la realidad escolar, sino también transformarla en beneficio de los estudiantes y docentes.

El campo de acción de esta propuesta integra a todos los actores involucrados en el proceso educativo, reconociendo que el desarrollo del pensamiento crítico no depende únicamente de los estudiantes, sino también de las condiciones institucionales, del currículo, de las metodologías empleadas y del compromiso docente. Como señalan Betancur et al. (2024), la transformación de la práctica pedagógica requiere procesos colaborativos entre los distintos actores educativos, en los que se reconozca la escuela como un espacio de construcción colectiva. Bajo esta perspectiva, la investigación se concibe como una oportunidad para fortalecer la práctica docente, enriquecer los aprendizajes estudiantiles y aportar a la construcción de una educación más equitativa, crítica y transformadora, capaz de responder a los desafíos de la sociedad contemporánea.

El campo de acción de esta investigación contempla la evaluación de los aprendizajes desde una perspectiva formativa, entendida como un proceso continuo de acompañamiento que permite retroalimentar y ajustar las prácticas pedagógicas para potenciar el desarrollo del pensamiento crítico. Investigaciones recientes destacan que la evaluación formativa favorece la autorregulación y la toma de conciencia sobre el propio aprendizaje cuando se centra en procesos

más que en productos (Black & Wiliam, 2018; Andrade & Brookhart, 2020). En coherencia con estas aproximaciones, la propuesta busca implementar instrumentos como rúbricas de desempeño, listas de cotejo y diarios de aprendizaje que faciliten identificar los avances, las dificultades y los procesos de construcción de competencias críticas. De este modo, la evaluación se convierte en una herramienta pedagógica que fomenta la reflexión y la metacognición, posibilitando que los estudiantes asuman un rol más activo y responsable en su proceso formativo.

Además, se plantea que la evaluación no debe reducirse a un mecanismo de calificación, sino que debe constituirse en un espacio pedagógico para el diálogo y la construcción compartida del conocimiento. Según López-Pastor et al. (2020), la retroalimentación efectiva permite a los estudiantes comprender sus errores y transformarlos en oportunidades de aprendizaje. En este sentido, la investigación pretende implementar procesos de autoevaluación y coevaluación que fortalezcan la capacidad crítica, promuevan la autonomía y refuercen la colaboración entre pares. Este enfoque formativo busca que los estudiantes desarrollen una mayor conciencia sobre sus formas de aprender y sobre cómo aplicar estas competencias en la interpretación y análisis de fenómenos sociales complejos, aspecto clave en el área de las ciencias sociales.

La propuesta metodológica también reconoce la importancia de vincular la evaluación con el diseño curricular y con las estrategias pedagógicas seleccionadas. En estudios recientes, Fernández-March y Espada (2021) han demostrado que cuando la evaluación está alineada con los objetivos de aprendizaje y las metodologías activas, los estudiantes logran aprendizajes más profundos y transferibles. Así, la investigación se orienta a generar coherencia entre las estrategias innovadoras —como el aprendizaje basado en proyectos, los debates y los estudios de caso— y los instrumentos de evaluación, de manera que se promueva un aprendizaje significativo y contextualizado. La evaluación formativa se proyecta entonces como un componente transversal que acompaña todo el proceso investigativo, fortaleciendo tanto la práctica docente como el desarrollo de competencias críticas en los estudiantes.

El campo de acción de esta investigación también se concibe como un espacio de construcción colectiva, donde los diferentes actores de la comunidad educativa participan en la planeación, implementación y evaluación de las estrategias pedagógicas. Este carácter

participativo garantiza la sostenibilidad y el impacto de la propuesta, en la medida en que incorpora las voces, experiencias y expectativas de estudiantes, docentes, directivos y familias. Como destacan Bolívar y Domingo (2019), la implicación de la comunidad educativa en los procesos de innovación pedagógica incrementa la pertinencia de las estrategias y favorece su apropiación. Bajo esta lógica, la investigación busca consolidar una cultura escolar que valore la participación activa y la corresponsabilidad en la formación integral de los estudiantes.

En este contexto, resulta esencial reconocer que el pensamiento crítico no puede limitarse a un área específica, sino que debe convertirse en una competencia transversal que oriente el quehacer educativo en todas las disciplinas. La UNESCO (2023) ha subrayado la importancia de integrar el pensamiento crítico en el currículo como un eje articulador de la educación para la ciudadanía global y el desarrollo sostenible. Esta perspectiva refuerza la idea de que la escuela debe ser un espacio que prepare a los estudiantes no solo para responder a pruebas estandarizadas, sino para comprender y transformar la sociedad en la que viven. En consecuencia, la investigación pretende impulsar prácticas pedagógicas que permitan consolidar el pensamiento crítico como un sello institucional.

Desde la teoría de las comunidades de práctica de Wenger (1998), retomada en estudios recientes por Milligan y Littlejohn (2020), el aprendizaje se entiende como un proceso social en el que el conocimiento se construye colectivamente a través de la interacción, la colaboración y la experiencia compartida. Aplicada al contexto de esta investigación, esta visión sustenta la necesidad de promover entornos escolares donde los estudiantes, docentes y familias se reconozcan como parte de una comunidad de aprendizaje. Esto implica diseñar experiencias que trasciendan el aula y que fortalezcan el sentido de pertenencia, la cooperación y el compromiso mutuo en torno a la formación de competencias críticas.

La proyección del campo de acción no se limita a la Institución Educativa Municipal Técnico Industrial de Pasto, sino que pretende ofrecer insumos que puedan ser adaptados en otros contextos educativos con características similares. Como señalan Cabero-Almenara y Llorente-Cejudo (2020), los modelos de innovación pedagógica deben ser flexibles y transferibles, capaces de responder a realidades diversas sin perder su esencia transformadora. De esta manera, la investigación no solo aporta a la institución de estudio, sino que se constituye en

un referente que puede inspirar otras iniciativas de fortalecimiento del pensamiento crítico en la educación secundaria de Colombia y América Latina, contribuyendo a la construcción de sociedades más críticas, democráticas y equitativas.

1.7 Objetivos

Los objetivos de la investigación constituyen una guía esencial para las diferentes fases del proceso, delimitando el alcance y las metas que se pretenden alcanzar. Estos objetivos están formulados en infinitivo para expresar con claridad y precisión las acciones que orientarán el desarrollo del estudio, manteniendo coherencia con el diseño cualitativo de la investigación. El objetivo general refleja el propósito de transformar las prácticas educativas mediante un enfoque crítico, orientado a mejorar la calidad del aprendizaje.

1.7.1 Objetivo general

- Proponer estrategias pedagógicas que fortalezcan el desarrollo del pensamiento crítico en el área de ciencias sociales, a través de aprendizajes significativos que favorezcan la reflexión, la argumentación y la participación activa en su entorno social, en los estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Municipal Técnico Industrial de Pasto, Colombia, durante el año lectivo 2024.

1.7.2 Objetivos específicos

- Identificar los factores contextuales, las limitaciones y las oportunidades que inciden en el desarrollo del pensamiento crítico y creativo de los estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Municipal Técnico Industrial de Pasto, Colombia.
- Determinar estrategias pedagógicas innovadoras orientadas a fortalecer el pensamiento crítico como base para el desarrollo de habilidades creativas, reflexivas y colaborativas en los estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Municipal Técnico Industrial de Pasto, Colombia.

- Evaluar el impacto de las estrategias pedagógicas innovadoras implementadas para el fortalecimiento del pensamiento crítico en los estudiantes de grado décimo del área de ciencias sociales de la Institución Educativa Municipal Técnico Industrial de Pasto, Colombia, durante el año lectivo 2024.

1.8 Hipótesis

La hipótesis de investigación se construye a partir del objetivo general que plantea la necesidad de proponer estrategias pedagógicas para fortalecer el pensamiento crítico en el área de ciencias sociales de los estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Municipal Técnico Industrial de Pasto. Desde un enfoque causal y bivariado, se considera que la implementación de metodologías innovadoras, activas y participativas influirá directamente en el desarrollo de habilidades críticas, reflexivas y argumentativas. Investigaciones recientes han demostrado que el uso de estrategias pedagógicas centradas en el aprendizaje significativo, como el aprendizaje basado en proyectos y el trabajo colaborativo, promueve un mayor desarrollo de competencias cognitivas y socioemocionales en los estudiantes (Villalobos & Pedraza, 2023). En este sentido, la hipótesis alternativa se formula de la siguiente manera: *La implementación de estrategias pedagógicas innovadoras fortalece significativamente el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de grado décimo del área de ciencias sociales de la Institución Educativa Municipal Técnico Industrial de Pasto, Colombia, durante el año lectivo 2024.*

Por otra parte, resulta imprescindible formular una hipótesis nula que permita contrastar los resultados y garantizar la rigurosidad científica del estudio. La hipótesis nula se establece en los siguientes términos: *La implementación de estrategias pedagógicas innovadoras no produce un efecto significativo en el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de grado décimo del área de ciencias sociales de la Institución Educativa Municipal Técnico Industrial de Pasto, Colombia, durante el año lectivo 2024.* Esta formulación es coherente con lo planteado por Creswell y Creswell (2018), quienes destacan que la hipótesis nula cumple la función de servir como punto de referencia en la validación de resultados, al permitir determinar si los efectos observados son atribuibles a las estrategias aplicadas o si se deben a factores externos.

Así, el estudio se enmarca en un enfoque correlacional y explicativo que busca evidenciar relaciones entre las variables pedagógicas propuestas y el nivel de desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes.

En cuanto a la definición de variables, se establece como variable independiente el conjunto de *estrategias pedagógicas innovadoras* diseñadas e implementadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, mientras que la variable dependiente corresponde al *desarrollo del pensamiento crítico* en los estudiantes de grado décimo, expresado en dimensiones como análisis, argumentación y reflexión crítica. La operacionalización de estas variables se apoya en indicadores medibles que permiten establecer la relación causal entre ambas. Según Halpern (2019), el pensamiento crítico debe evaluarse a través de actividades que requieran análisis de información, formulación de juicios y resolución de problemas, lo que coincide con la necesidad de diseñar instrumentos adecuados para medir cambios en las competencias cognitivas. De esta manera, la hipótesis propuesta se sustenta en la articulación de variables claramente definidas y en el respaldo teórico que reconoce el pensamiento crítico como un elemento central en la formación de ciudadanos reflexivos y responsables (UNESCO, 2023).

1.9 Alcance temático

La delimitación temática de la investigación define con claridad el alcance teórico, metodológico y práctico, precisando el marco conceptual y las herramientas a utilizar para dar respuesta al problema de estudio. En este caso, el énfasis se ubica en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Municipal Técnico Industrial de Pasto, Colombia, con un abordaje particular en el área de ciencias sociales. Esta elección responde a la necesidad de replantear las prácticas pedagógicas tradicionales que priorizan la memorización y dejan de lado procesos reflexivos, analíticos y argumentativos. Autores como Paul y Elder (2019) destacan que el pensamiento crítico es indispensable para enfrentar los retos del siglo XXI, pues permite a los estudiantes interpretar de manera autónoma la información y adoptar decisiones fundamentadas en un mundo marcado por la incertidumbre y la complejidad.

Desde la perspectiva teórica, el estudio se sostiene en corrientes educativas contemporáneas como el constructivismo y la pedagogía crítica, las cuales, aunque con bases clásicas, han sido actualizadas en investigaciones recientes que enfatizan la necesidad de formar estudiantes capaces de cuestionar y transformar su entorno (Brookfield, 2020; Giroux, 2020). Estas perspectivas defienden la idea de que el aprendizaje significativo se logra cuando los estudiantes asumen un rol activo y reflexivo en su proceso formativo. En correspondencia, la investigación adopta un enfoque cualitativo que permite profundizar en la comprensión de las percepciones y experiencias de los estudiantes, complementado con herramientas de triangulación de datos que aumentan la validez y confiabilidad de los hallazgos. Así, se integra una visión epistemológica que busca no solo describir la realidad educativa, sino transformarla mediante intervenciones pedagógicas concretas.

En el plano metodológico, la investigación propone técnicas que permiten aproximarse de manera integral al objeto de estudio. La observación directa se implementará para identificar dinámicas de interacción y metodologías presentes en las aulas, aportando información relevante sobre la práctica docente y la participación de los estudiantes. Paralelamente, se aplicarán entrevistas semiestructuradas a estudiantes de grado décimo, con el fin de explorar sus concepciones, actitudes y habilidades relacionadas con el pensamiento crítico antes y después de las intervenciones pedagógicas. El análisis de contenido se aplicará a las producciones académicas generadas durante las actividades, lo que permitirá verificar de forma rigurosa los avances en el desarrollo de competencias críticas, garantizando un análisis que conecte teoría y práctica educativa (Creswell & Creswell, 2018).

En la dimensión práctica, este estudio se orienta hacia la implementación de estrategias pedagógicas que acerquen a los estudiantes a una experiencia de aprendizaje activo y reflexivo. Entre ellas se destacan los debates, los estudios de caso, los proyectos colaborativos y las expresiones creativas del conocimiento, las cuales han demostrado ser eficaces en el fomento del pensamiento crítico en contextos escolares (Gómez & Ruiz, 2020; Betancur et al., 2024). Estas metodologías buscan que los estudiantes no solo reciban información, sino que sean capaces de contrastarla, analizarla y aplicarla a problemas sociales concretos. De este modo, se pretende generar escenarios de aprendizaje que favorezcan la autonomía intelectual, la construcción

colectiva de saberes y el compromiso ciudadano, fundamentales en la formación integral de jóvenes de secundaria.

La delimitación temática también incluye la definición de indicadores clave que permitirán evaluar el impacto de las estrategias implementadas. Uno de ellos es la habilidad de argumentación, entendida como la capacidad de los estudiantes para construir y defender puntos de vista sustentados en evidencias. Este aspecto resulta esencial para la vida académica y social, ya que fortalece la capacidad de participar en debates informados y de tomar decisiones fundamentadas (Facione et al., 2020). Otro indicador es el pensamiento reflexivo, que se refiere al nivel de profundidad en el análisis de problemas, así como la capacidad de los estudiantes para conectar la teoría con experiencias y realidades concretas.

A estos se suma la resolución de problemas, entendida como la habilidad de aplicar conceptos teóricos a situaciones prácticas, proponiendo alternativas viables y contextualizadas. Estudios como el de Fernández-March y Espada (2021) destacan que la resolución de problemas fomenta el aprendizaje significativo y contribuye a la consolidación de competencias críticas en los estudiantes, al situarlos frente a desafíos que requieren creatividad, análisis y toma de decisiones. De esta forma, la investigación no solo mide logros académicos tradicionales, sino que busca identificar cómo los estudiantes desarrollan habilidades para enfrentar las demandas de la vida real y de su entorno inmediato.

La delimitación temática constituye una guía precisa que articula los componentes teóricos, metodológicos y prácticos de la investigación. Esta estructura permite garantizar coherencia entre los objetivos planteados, las estrategias pedagógicas seleccionadas y los mecanismos de evaluación del impacto. De acuerdo con Cabero-Almenara y Llorente-Cejudo (2020), los proyectos educativos con una delimitación clara tienen mayor posibilidad de generar transformaciones sostenibles en los contextos escolares. En este sentido, el presente estudio no solo busca fortalecer el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de grado décimo, sino también aportar al debate académico y a la práctica pedagógica en torno a cómo las ciencias sociales pueden convertirse en un espacio privilegiado para la formación de ciudadanos críticos, reflexivos y comprometidos con la transformación social.

1.10 Delimitación espacial y temporal.

1.10.1 Delimitación espacial.

La delimitación espacial constituye un elemento esencial para situar el marco geográfico y organizativo en el que se desarrollará la investigación, permitiendo comprender cómo el contexto influye en los procesos educativos. En este caso, el estudio se ubica en Colombia, específicamente en el departamento de Nariño y en su capital, San Juan de Pasto, ciudad que se caracteriza por su diversidad cultural y por ser un centro académico relevante en el suroccidente del país. Según el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2022), la región de Nariño enfrenta retos significativos en materia de calidad educativa, inclusión y equidad, que repercuten directamente en el desempeño académico de los estudiantes. Este contexto se convierte en un escenario propicio para la implementación de propuestas pedagógicas orientadas a fortalecer competencias transversales como el pensamiento crítico, necesarias para responder a los desafíos de un mundo globalizado e interconectado.

El escenario principal de la investigación es la Institución Educativa Municipal Técnico Industrial, reconocida en la región por su orientación hacia la formación técnica y académica, y por su aporte al desarrollo de competencias clave en los estudiantes. La institución busca no solo impartir conocimientos disciplinares, sino también fomentar habilidades de carácter transversal como la argumentación, la reflexión crítica y la resolución de problemas, en concordancia con los lineamientos de la UNESCO (2023), que promueve una educación integral orientada al desarrollo de capacidades para la vida y la participación ciudadana. De este modo, se configura como un espacio privilegiado para investigar cómo estrategias pedagógicas innovadoras pueden incidir en el fortalecimiento del pensamiento crítico en el área de ciencias sociales.

La institución cuenta con una población aproximada de 2.860 estudiantes distribuidos en diferentes grados, sedes y jornadas, de los cuales se seleccionará una muestra específica de 110 estudiantes de grado décimo para el presente estudio. La elección de este nivel responde a que los adolescentes en esta etapa atraviesan un momento crucial en la consolidación de sus habilidades

cognitivas y socioemocionales. De acuerdo con Piaget y retomado en estudios contemporáneos (Arbeláez & Jiménez, 2021), los estudiantes de secundaria alcanzan el estadio de operaciones formales, lo que les permite desarrollar razonamientos complejos, plantear hipótesis y establecer relaciones causales. Estas características convierten al grado décimo en un escenario estratégico para diseñar e implementar metodologías activas que fortalezcan competencias críticas, reflexivas y argumentativas.

La selección de la muestra se fundamenta en criterios metodológicos que garantizan representatividad y validez de los resultados. Para ello, se aplicará un enfoque probabilístico que permita obtener información extrapolable a la población total de estudiantes del colegio. Creswell y Creswell (2018) destacan que el uso de este tipo de muestreo en investigaciones educativas asegura la confiabilidad de los hallazgos y contribuye a la construcción de conclusiones más sólidas y generalizables. Este procedimiento metodológico, además, fortalece el carácter científico del estudio, permitiendo que los resultados tengan pertinencia tanto en el contexto institucional como en escenarios educativos similares a nivel regional y nacional.

En términos de infraestructura, la Institución Educativa Municipal Técnico Industrial dispone de espacios adecuados y recursos tecnológicos que facilitan la implementación de experiencias pedagógicas innovadoras. Las aulas cuentan con equipos actualizados, la institución dispone de laboratorios especializados y espacios que fomentan la colaboración entre estudiantes. Asimismo, los recursos digitales y bibliográficos disponibles son un soporte clave para fortalecer la investigación y facilitar la integración de metodologías activas en las clases. Estudios recientes como el de García-Peñalvo (2021) subrayan la importancia de aprovechar la infraestructura tecnológica en las escuelas para potenciar competencias críticas y promover aprendizajes significativos en los estudiantes.

El contexto socioeconómico y cultural de la población estudiantil también representa un factor determinante en la delimitación espacial. Los estudiantes provienen de entornos diversos, caracterizados por desigualdades en el acceso a recursos, diferencias en el nivel de acompañamiento familiar y heterogeneidad en las experiencias de aprendizaje previas. Según Betancur et al. (2024), estas condiciones pueden convertirse tanto en limitaciones como en oportunidades, dependiendo de cómo se diseñen las estrategias pedagógicas. En este sentido, la

diversidad constituye una riqueza que permite contextualizar el aprendizaje, siempre que se reconozca y valore como parte integral del proceso educativo.

Por lo tanto, comprender el contexto cultural, social y económico de los estudiantes de la Institución Educativa Municipal Técnico Industrial es esencial para diseñar intervenciones pedagógicas inclusivas y efectivas. La investigación se propone responder a esta necesidad mediante la implementación de estrategias que vinculen los contenidos curriculares de ciencias sociales con los problemas reales del entorno, lo que permitirá a los estudiantes desarrollar habilidades críticas y reflexivas útiles para su vida cotidiana. Tal como señalan Bolívar y Domingo (2019), un currículo contextualizado favorece la construcción de aprendizajes significativos y el desarrollo de ciudadanos conscientes y comprometidos con la transformación de su comunidad. Esta delimitación espacial, en consecuencia, no solo sitúa la investigación en un marco geográfico, sino que también ofrece un escenario pedagógico y social que potencia la pertinencia y el impacto del estudio.

En este sentido, la investigación se orienta a fortalecer prácticas pedagógicas que garanticen equidad e inclusión educativa, reconociendo la diversidad como un valor que enriquece los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esto supone no solo reducir las brechas en el acceso y la calidad educativa, sino también consolidar un entorno escolar donde se respeten y potencien las diferencias individuales. La UNESCO (2023) plantea que el reconocimiento de la diversidad es un principio esencial para alcanzar una educación transformadora y socialmente justa, en tanto permite a los estudiantes participar de manera equitativa en la construcción del conocimiento. Desde esta perspectiva, el diseño de estrategias centradas en el estudiante, como debates, estudios de caso, proyectos colaborativos y expresiones creativas, se constituye en un medio idóneo para promover competencias críticas y reflexivas. Investigaciones recientes evidencian que metodologías activas de este tipo fortalecen la capacidad de los estudiantes para analizar y argumentar sobre problemáticas reales, incrementando su motivación y compromiso con el aprendizaje (Gómez & Ruiz, 2020; Betancur et al., 2024). Asimismo, estas estrategias no solo transforman las prácticas pedagógicas al interior de la institución, sino que también aportan al avance de la educación en contextos regionales y nacionales, en línea con lo que Cabero-Almenara y Llorente-Cejudo (2020) destacan como innovación educativa con impacto

social. De esta manera, el estudio busca trascender el aula, convirtiéndose en una contribución relevante para la formación de ciudadanos críticos y responsables frente a los desafíos de un mundo en permanente cambio.

1.10.2 Delimitación temporal

La delimitación temporal constituye un aspecto esencial para precisar los alcances y la rigurosidad de un proyecto de investigación, ya que permite organizar de manera estructurada cada una de las fases y actividades previstas. En este caso, el estudio se desarrollará en un periodo de catorce meses, comprendido entre enero de 2024 y febrero de 2025, abarcando desde la planeación inicial hasta la evaluación final de los resultados. La claridad en los tiempos de ejecución es fundamental para garantizar la coherencia entre los objetivos, la metodología y los productos esperados, tal como lo señalan Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), quienes destacan que una adecuada delimitación temporal facilita la toma de decisiones metodológicas y asegura el cumplimiento de metas de forma ordenada y secuencial. Esta delimitación temporal también responde a la necesidad de articular el proceso investigativo con el calendario académico de la institución, asegurando su pertinencia y factibilidad.

En la primera fase, correspondiente a la planeación, programada para los meses de enero y febrero de 2024, se llevará a cabo la revisión de antecedentes, la definición de instrumentos de recolección de datos y la socialización del proyecto con los actores educativos involucrados. Esta etapa preliminar es crucial para garantizar la validez y confiabilidad de los instrumentos, así como para sensibilizar a docentes y estudiantes acerca de los objetivos de la investigación. Creswell y Creswell (2018) señalan que la planeación cuidadosa de un proyecto de investigación asegura la coherencia entre las preguntas de investigación, las hipótesis planteadas y las técnicas de recolección de datos, lo que se traduce en una mayor calidad de los resultados obtenidos.

La segunda fase, prevista entre mayo y noviembre de 2024, corresponde a la recolección de datos, en la que se aplicarán encuestas, entrevistas semiestructuradas y observaciones a estudiantes y docentes de la Institución Educativa Municipal Técnico Industrial. Estas técnicas se emplearán con el fin de identificar las percepciones, limitaciones y oportunidades relacionadas con el desarrollo del pensamiento crítico. Según Flick (2020), el empleo de métodos cualitativos

en investigaciones educativas permite captar la complejidad de los fenómenos sociales, garantizando una comprensión profunda y contextualizada de la realidad estudiada. Además, esta etapa posibilitará triangular la información obtenida, fortaleciendo la validez de los hallazgos.

De manera paralela a la recolección de datos, entre los meses de mayo y noviembre de 2024, se implementarán estrategias pedagógicas innovadoras orientadas a fortalecer el pensamiento crítico en el área de ciencias sociales. Dichas estrategias incluirán debates estructurados, estudios de caso, proyectos colaborativos y expresiones creativas del conocimiento, en consonancia con metodologías activas y participativas. Diversos estudios recientes destacan que la implementación de estas prácticas fomenta la motivación estudiantil y promueve aprendizajes significativos (Betancur et al., 2024; Villalobos & Pedraza, 2023). El desarrollo de esta fase busca transformar las dinámicas tradicionales del aula y ofrecer a los estudiantes oportunidades para reflexionar críticamente sobre problemáticas reales de su entorno social.

La fase de análisis y evaluación, programada para el periodo comprendido entre diciembre de 2024 y febrero de 2025, estará orientada a examinar los resultados obtenidos y valorar el impacto de las estrategias pedagógicas aplicadas. Para ello, se emplearán técnicas de análisis cualitativo y de sistematización de experiencias, con el fin de identificar tendencias, patrones y regularidades en los datos recolectados. Miles, Huberman y Saldaña (2020) señalan que el análisis cualitativo de la información permite comprender los procesos en su totalidad, identificar factores contextuales y elaborar conclusiones fundamentadas que pueden orientar la mejora educativa. Esta fase también contempla la formulación de recomendaciones pedagógicas que fortalezcan la práctica docente y que sean replicables en otros contextos educativos.

El cronograma definido no solo permite organizar y secuenciar cada una de las fases del proceso investigativo, sino que también asegura que las actividades cuenten con el tiempo necesario para su correcta ejecución. La delimitación temporal, en este sentido, se convierte en un recurso de control y seguimiento que posibilita evaluar los avances del proyecto, tomar decisiones oportunas frente a posibles imprevistos y ajustar las acciones planificadas. De acuerdo con Robson y McCartan (2019), la delimitación temporal aporta flexibilidad y rigor al proceso

investigativo, ya que permite anticipar dificultades y diseñar estrategias para enfrentarlas sin comprometer los objetivos del estudio.

La delimitación temporal y espacial de esta investigación asegura su desarrollo de manera estructurada, focalizada y pertinente, lo que incrementa la validez y relevancia de los resultados obtenidos. Este enfoque integral no solo garantiza la viabilidad del proyecto en el contexto de la Institución Educativa Municipal Técnico Industrial de Pasto, sino que también contribuye al avance del conocimiento pedagógico y al mejoramiento de la práctica educativa a nivel regional y nacional. En línea con lo señalado por la UNESCO (2023), delimitar adecuadamente una investigación educativa es indispensable para que los hallazgos puedan ser contextualizados, transferibles y útiles en la construcción de políticas y prácticas que respondan a los desafíos del siglo XXI.

Capítulo 2. Fundamentos teóricos referenciales.

Este capítulo se orienta al análisis de los fundamentos teóricos que sustentan el desarrollo del pensamiento crítico en el ámbito educativo, particularmente en la enseñanza de las ciencias sociales. Desde una perspectiva epistemológica, se reconoce que el aprendizaje está condicionado por factores sociales, culturales y contextuales que median en la construcción del conocimiento. Autores contemporáneos como Daniels (2020) retoman los planteamientos de Vygotsky al destacar la importancia de la interacción social y la mediación cultural en los procesos de aprendizaje, señalando que las dinámicas colaborativas en el aula potencian el desarrollo cognitivo y crítico de los estudiantes. En esta misma línea, estudios recientes evidencian que el aprendizaje se fortalece cuando los contenidos escolares se vinculan con las experiencias previas de los estudiantes, permitiendo construir significados relevantes y contextualizados (Rodríguez & Torres, 2021). Estos aportes refuerzan la idea de que la enseñanza de las ciencias sociales debe trascender la memorización para convertirse en un espacio de reflexión, análisis y construcción colectiva de saberes.

En el marco de la pedagogía crítica, la obra de Freire continúa siendo un referente ineludible, aunque su vigencia se reafirma con los aportes de autores actuales que destacan la necesidad de un proceso educativo emancipador. Según McLaren (2020), la educación crítica implica reconocer las estructuras de poder que influyen en la vida cotidiana y proporcionar a los estudiantes herramientas para cuestionarlas y transformarlas. Este enfoque promueve la formación de sujetos reflexivos y activos frente a las realidades sociales, lo cual resulta particularmente relevante en el área de las ciencias sociales. Complementariamente, el enfoque de enseñanza basada en la resolución de problemas, fortalecido por Dewey y actualizado por investigaciones recientes, plantea que situar los contenidos en escenarios de la vida real estimula la toma de decisiones fundamentadas y el análisis crítico (Salinas & Tobón, 2022). En este sentido, metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos o el aprendizaje colaborativo favorecen la capacidad de los estudiantes para comprender fenómenos sociales y participar en la solución de problemas de su comunidad.

Estas perspectivas teóricas convergen en la necesidad de diseñar estrategias pedagógicas innovadoras que integren el análisis crítico y la reflexión como ejes centrales del proceso educativo. Investigaciones recientes han demostrado que la implementación de debates, estudios de caso y proyectos colaborativos generan en los estudiantes no solo aprendizajes significativos, sino también un mayor compromiso con su contexto social (Betancur et al., 2024). De esta manera, el pensamiento crítico se convierte en una competencia transversal que contribuye a la formación de ciudadanos autónomos, capaces de interpretar, cuestionar y transformar la realidad que los rodea. Así, el capítulo no se limita a exponer teorías clásicas, sino que articula estas bases con investigaciones contemporáneas que refuerzan la pertinencia de metodologías activas para promover en los estudiantes de grado décimo la capacidad de argumentar, analizar y proponer soluciones a los desafíos sociales. En consecuencia, los fundamentos teóricos aquí abordados permiten consolidar una propuesta educativa que vincula la reflexión crítica con la acción transformadora en el aula.

2.1 Estado del arte (Marco histórico y actual).

El desarrollo de un estado del arte sólido y riguroso es fundamental para cualquier investigación académica. Este proceso permite al investigador no solo conocer el conocimiento acumulado en un área específica, sino también posicionarse críticamente respecto a lo que se ha hecho previamente y señalar las áreas en las que aún existen vacíos o avances por realizar. El estado del arte, en este caso, se aplica al estudio del desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de ciencias sociales de la Institución Educativa Municipal Técnico Industrial, en el contexto educativo colombiano, con un enfoque espacial y temporal delimitado.

2.1.1 Objeto de estudio: espacial y temporalmente.

El objeto de estudio de esta investigación se centra en el fortalecimiento del pensamiento crítico en estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Municipal Técnico Industrial, localizada en la ciudad de Pasto, Nariño, Colombia. Este propósito responde a la necesidad de

transformar prácticas educativas tradicionales que aún predominan en gran parte del sistema escolar colombiano, donde la memorización mecánica continúa siendo el eje de los procesos de enseñanza. Tal como señalan Betancur et al. (2024), la prevalencia de metodologías centradas en la transmisión limita el desarrollo de habilidades críticas y reflexivas en los estudiantes, impidiendo que puedan analizar y cuestionar su entorno social. En este contexto, el pensamiento crítico no solo se concibe como una competencia académica, sino también como una herramienta esencial para la participación ciudadana activa, la toma de decisiones informadas y la construcción de sociedades más democráticas y equitativas, en sintonía con lo planteado por la UNESCO (2023).

El análisis del contexto espacial permite comprender las particularidades de la ciudad de Pasto como escenario educativo, caracterizada por su diversidad cultural, su ubicación geográfica estratégica en la región andina y sus múltiples desafíos sociales. Según Cifuentes y Rojas (2020), las instituciones educativas de ciudades intermedias en Colombia enfrentan retos asociados a la limitada disponibilidad de recursos tecnológicos y a la desigualdad social que condiciona las oportunidades de aprendizaje. Estos factores repercuten directamente en la calidad de la educación y en el acceso de los estudiantes a experiencias pedagógicas innovadoras. En este sentido, la Institución Educativa Municipal Técnico Industrial representa un caso significativo para analizar cómo la implementación de estrategias activas puede incidir en la mejora del pensamiento crítico, superando las barreras estructurales que han limitado el avance académico de los estudiantes en contextos similares.

La temporalidad de la investigación está definida para desarrollarse entre enero de 2024 y febrero de 2025, lo que implica un seguimiento longitudinal que abarca un ciclo académico completo. Este periodo permite no solo identificar las limitaciones iniciales en el desarrollo del pensamiento crítico, sino también valorar los avances derivados de la aplicación de estrategias pedagógicas diseñadas en el marco de esta investigación. Como sostienen Hernández-Sampieri y Mendoza (2021), los estudios de carácter longitudinal resultan fundamentales en el campo educativo, ya que facilitan el análisis de cambios y tendencias a lo largo del tiempo, garantizando una comprensión más profunda de los fenómenos estudiados. En este caso, observar a los mismos estudiantes durante un año escolar completo ofrece la oportunidad de medir de forma más precisa

el impacto de las estrategias implementadas, así como de ajustar las metodologías conforme a las necesidades y respuestas evidenciadas en el proceso.

Este objeto de estudio también responde a una necesidad más amplia en el sistema educativo colombiano, donde las evaluaciones nacionales han evidenciado deficiencias en las competencias críticas de los estudiantes. El Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación – ICFES (2022) ha señalado que los estudiantes de secundaria muestran dificultades recurrentes en la interpretación, el análisis y la argumentación de información, lo que limita su capacidad de aplicar el conocimiento en situaciones reales. Estas falencias se reflejan con mayor intensidad en áreas como ciencias sociales, donde la comprensión crítica de fenómenos históricos, políticos y culturales resulta indispensable para una formación ciudadana integral. En este marco, la investigación adquiere un valor particular, pues busca demostrar que, mediante el diseño e implementación de estrategias pedagógicas innovadoras, es posible revertir estas tendencias y contribuir a la mejora de los resultados académicos y ciudadanos de los jóvenes.

Este estudio aporta a la construcción de conocimiento pedagógico desde un enfoque contextualizado, que reconoce las particularidades socioculturales de la región de Nariño y la importancia de diseñar propuestas educativas situadas. Según Cabero-Almenara y Llorente-Cejudo (2020), la innovación educativa solo resulta efectiva cuando responde a las necesidades concretas de los estudiantes y a las características del entorno en el que se desarrolla. Por ello, este proyecto no pretende ofrecer un modelo universal, sino una propuesta que pueda ser adaptada a contextos similares, sirviendo como referente para otras instituciones que enfrentan retos relacionados con la ausencia de prácticas pedagógicas activas. De este modo, la investigación no solo se limita a describir un problema, sino que propone soluciones fundamentadas y aplicables, en coherencia con las demandas actuales de la educación globalizada y con el compromiso de formar ciudadanos críticos, reflexivos y comprometidos con la transformación social.

2.1.2 Objeto de estudio: espacial y temporalmente.

El problema central de esta investigación se fundamenta en la necesidad de identificar las limitaciones y oportunidades presentes en las prácticas pedagógicas del área de ciencias sociales, particularmente en su capacidad de fomentar el pensamiento crítico en los estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Municipal Técnico Industrial de Pasto. Diversos informes internacionales, como los resultados de las pruebas PISA, evidencian las deficiencias de los estudiantes colombianos en comprensión lectora, ciencias y matemáticas, lo que refleja vacíos significativos en la formación de habilidades críticas indispensables para el aprendizaje autónomo y la participación ciudadana (OCDE, 2022). Esta situación se vincula a las prácticas educativas que privilegian la transmisión de contenidos sobre la reflexión y el análisis. En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional ha señalado la urgencia de fortalecer metodologías que promuevan competencias cognitivas superiores, sin embargo, su implementación aún presenta falencias, especialmente en instituciones públicas que enfrentan barreras estructurales y metodológicas para consolidar un modelo de enseñanza crítico e inclusivo (MEN, 2022).

Este panorama se complejiza en contextos específicos como el de la Institución Educativa Municipal Técnico Industrial, donde persiste una brecha entre el modelo pedagógico institucional de enfoque social-cognitivo y las prácticas de aula que siguen siendo tradicionales y memorísticas. A pesar de los programas de capacitación docente impulsados en la región, la implementación de estrategias innovadoras se mantiene limitada, lo que restringe las posibilidades de los estudiantes para desarrollar habilidades críticas y reflexivas. Según Martínez y Morales (2021), la resistencia al cambio metodológico en las aulas responde tanto a factores estructurales como culturales, ya que los docentes suelen replicar prácticas con las que han sido formados. Este desfase genera incoherencias entre las intenciones pedagógicas expresadas en los proyectos educativos institucionales y la realidad cotidiana de las clases, evidenciando la necesidad de una transformación más profunda en la cultura docente y en las dinámicas de enseñanza-aprendizaje en ciencias sociales.

En este escenario cobra relevancia la creatividad como un componente esencial para el fortalecimiento del pensamiento crítico en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La creatividad, entendida no solo como producción artística, sino como la capacidad de generar ideas nuevas, establecer conexiones y diseñar soluciones alternativas, es fundamental en la

formación de estudiantes capaces de enfrentar los retos sociales contemporáneos (Robinson, 2021). La educación en ciencias sociales se convierte así en un espacio idóneo para potenciar esta competencia, pues permite que los estudiantes cuestionen narrativas dominantes y construyan perspectivas propias sobre fenómenos históricos, políticos y culturales. Como afirman López y Sánchez (2020), el pensamiento crítico y la creatividad deben ser considerados competencias interdependientes, ya que ambas favorecen la autonomía intelectual y el aprendizaje profundo. Por lo tanto, fortalecer la creatividad en las aulas implica también diseñar escenarios pedagógicos que estimulen la reflexión, la innovación y la construcción colectiva de conocimiento.

Las metodologías tradicionales, sin embargo, han limitado históricamente el desarrollo de estas capacidades, al priorizar la memorización de contenidos sobre la exploración y la innovación. Csikszentmihalyi (2020) argumenta que la creatividad florece cuando los estudiantes enfrentan problemas abiertos que requieren soluciones propias, lo cual fomenta la autonomía y el pensamiento reflexivo. En la práctica educativa colombiana, persiste una tendencia a reducir la enseñanza a ejercicios repetitivos que no promueven el análisis ni la elaboración de propuestas originales, limitando el potencial crítico de los jóvenes. Investigaciones recientes, como la de Mendoza y Correa (2019), demuestran que cuando se introducen metodologías activas en el aula, como proyectos de investigación escolar o debates interdisciplinarios, los estudiantes logran niveles más altos de motivación y compromiso. De esta manera, se refuerza la importancia de replantear las prácticas educativas tradicionales hacia enfoques más participativos y centrados en el estudiante.

La investigación propuesta busca analizar de qué manera las prácticas pedagógicas en ciencias sociales potencian o restringen la creatividad y el pensamiento crítico de los estudiantes, reconociendo que ambas competencias son esenciales para la construcción de aprendizajes significativos. De acuerdo con Beghetto y Kaufman (2020), el enfoque educativo debe propiciar ambientes en los que los estudiantes se sientan seguros para experimentar, equivocarse y generar ideas nuevas, condiciones que difícilmente se alcanzan en contextos donde predomina la enseñanza rígida y directiva. Estudios de Fernández y Cano (2021) evidencian que cuando los docentes promueven entornos de confianza y apertura, los estudiantes desarrollan habilidades para proponer soluciones innovadoras a problemas sociales. Por ello, el propósito de este trabajo

no solo es diagnosticar las limitaciones de las prácticas actuales, sino también ofrecer propuestas concretas que integren creatividad y pensamiento crítico como ejes articuladores del currículo en ciencias sociales.

No obstante, las investigaciones internacionales muestran que los sistemas educativos aún privilegian modelos estructurados que reducen el margen de flexibilidad cognitiva de los estudiantes. Runco y Jaeger (2019) señalan que la rigidez de los currículos y la presión por cumplir estándares de rendimiento dificultan la experimentación y la búsqueda de soluciones originales. En Colombia, esta situación se ve reflejada en la falta de adaptación del currículo a las realidades de los contextos locales, lo que repercute en la limitada capacidad de los estudiantes para aplicar el conocimiento en la vida cotidiana (ICFES, 2022). Frente a estas dificultades, resulta prioritario avanzar hacia propuestas pedagógicas que reconozcan el valor de la creatividad como una competencia transversal que favorece la construcción de aprendizajes relevantes y contextualizados. Esta perspectiva coincide con lo planteado por la UNESCO (2023), que resalta la necesidad de articular la creatividad y el pensamiento crítico en la formación escolar como pilares de una educación transformadora y sostenible.

En este marco, la implementación de metodologías activas y participativas surge como una estrategia fundamental para transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje en ciencias sociales. Glăveanu (2020) sostiene que el aprendizaje basado en proyectos y las experiencias interdisciplinarias permiten a los estudiantes desarrollar simultáneamente habilidades creativas y críticas, al vincular los contenidos académicos con problemas sociales de su entorno inmediato. Este tipo de prácticas educativas favorece la construcción de comunidades de aprendizaje más dinámicas, donde los estudiantes se reconocen como protagonistas de su proceso formativo. Del mismo modo, estudios de Álvarez y Moreno (2021) subrayan que el uso de debates estructurados y estudios de caso promueve la argumentación lógica y la capacidad de análisis, fortaleciendo la disposición crítica frente a los desafíos sociales contemporáneos. Estas metodologías representan una alternativa viable para superar las limitaciones de los enfoques tradicionales en la enseñanza de las ciencias sociales.

La evaluación de las prácticas pedagógicas actuales permitirá identificar los factores que facilitan o limitan el desarrollo de la creatividad y el pensamiento crítico en los estudiantes,

aportando evidencias para el diseño de estrategias innovadoras. Según Pineda y Ramírez (2022), la evaluación debe entenderse como un proceso formativo que no solo mide resultados, sino que orienta la mejora de las prácticas pedagógicas. En esta investigación, se plantea un análisis integral de los elementos curriculares, metodológicos y contextuales que condicionan el aprendizaje crítico en ciencias sociales, lo cual permitirá diseñar propuestas ajustadas a la realidad de la institución. De este modo, se espera que los resultados no solo tengan impacto en la práctica pedagógica local, sino que también sirvan como referente para otras instituciones educativas que enfrentan problemáticas similares en Colombia y América Latina.

2.1.3 Relación con otros objetos de estudio

El desarrollo del pensamiento crítico en el ámbito educativo se articula de manera directa con dimensiones como las metodologías de enseñanza, la formación docente y las políticas educativas nacionales e internacionales. Las prácticas pedagógicas se constituyen en un factor determinante para la adquisición de habilidades críticas, ya que posibilitan que los estudiantes no solo asimilen información, sino que aprendan a cuestionarla y analizarla desde múltiples perspectivas. En el caso colombiano, la Ley General de Educación y las directrices del Ministerio de Educación Nacional orientan la enseñanza hacia competencias ciudadanas y reflexivas, pero su implementación presenta grandes desafíos. A nivel global, la Agenda 2030 de la ONU plantea como meta una educación inclusiva y de calidad que promueva aprendizajes relevantes, en los cuales el pensamiento crítico ocupa un papel central. Esta convergencia normativa entre lo local y lo internacional resalta la necesidad de revisar las prácticas de aula y su alineación con los objetivos de desarrollo sostenible, situando el pensamiento crítico como un eje fundamental en la formación de ciudadanos conscientes y responsables (UNESCO, 2022).

En la actualidad, la educación enfrenta el reto de consolidar el pensamiento crítico como una competencia transversal que atraviese todas las disciplinas y niveles formativos. De acuerdo con la UNESCO (2022), formar ciudadanos capaces de analizar, evaluar y proponer soluciones innovadoras constituye uno de los pilares de los sistemas educativos contemporáneos. Esta visión se complementa con los planteamientos de la OCDE (2022), que destaca la necesidad de integrar habilidades críticas desde las primeras etapas escolares, vinculándolas con el desarrollo de

competencias cognitivas superiores. Sin embargo, en el contexto colombiano los resultados de pruebas internacionales como PISA han evidenciado bajos niveles de logro en pensamiento crítico, lo cual pone en evidencia la permanencia de metodologías tradicionales que privilegian la memorización sobre la argumentación. Investigaciones recientes en Medellín y Bogotá señalan que la ausencia de estrategias activas sigue siendo un obstáculo en el desarrollo de competencias críticas (Betancur et al., 2024), mostrando que la brecha entre el currículo oficial y la práctica educativa aún es amplia.

Las limitaciones en la incorporación del pensamiento crítico en los sistemas escolares colombianos muestran la urgencia de implementar enfoques innovadores que transformen la enseñanza tradicional en experiencias de aprendizaje más reflexivas y significativas. Betancur et al. (2024) sostienen que el predominio de prácticas memorísticas impide que los estudiantes adquieran competencias analíticas necesarias para comprender fenómenos sociales complejos. Esta situación se refleja en los bajos desempeños de los estudiantes en pruebas nacionales como las Saber 11, lo que evidencia que los procesos de formación continúan centrados en la reproducción de contenidos más que en la construcción de conocimiento crítico. Así, esta investigación busca contextualizar el análisis de la enseñanza del pensamiento crítico en un marco amplio que conecta las políticas nacionales con las tendencias internacionales, resaltando que la educación no puede limitarse a la transmisión de conocimientos, sino que debe orientarse a formar ciudadanos capaces de enfrentar problemas locales y globales con autonomía y responsabilidad (OCDE, 2022).

Al analizar el marco teórico que sustenta el pensamiento crítico, se reconoce su estrecha relación con teorías del aprendizaje que promueven la reflexión y la participación activa de los estudiantes. Autores como Murphy y Alexander (2020) enfatizan que el pensamiento crítico no constituye una habilidad innata, sino que debe cultivarse mediante experiencias educativas que incluyan el debate, la indagación y la resolución de problemas. En esta misma línea, los aportes de McPeck (1990), actualizados por investigaciones recientes, señalan que el pensamiento crítico debe desarrollarse como una competencia transversal en el currículo, de modo que los estudiantes enfrenten de manera recurrente situaciones en las que deban argumentar, contrastar evidencias y formular soluciones. Esta perspectiva orienta la presente investigación al considerar que, para

fortalecer el pensamiento crítico en ciencias sociales, es indispensable generar ambientes donde los estudiantes construyan aprendizajes situados y vinculados con problemáticas reales de su entorno.

La tradición pedagógica ofrece referentes importantes que hoy adquieren renovada vigencia. Teóricos como Piaget, Vygotsky y Freire defendieron el aprendizaje activo, social y emancipador, que reconoce al estudiante como sujeto crítico de su proceso formativo. Estas ideas han sido retomadas por investigaciones contemporáneas, como la de Halpern y Dunn (2022), quienes sostienen que el pensamiento crítico requiere de entornos de aprendizaje dinámicos que permitan a los estudiantes analizar problemas auténticos desde múltiples perspectivas. En este sentido, las ciencias sociales ofrecen un campo privilegiado para aplicar estos principios, al abordar fenómenos históricos, culturales y políticos que exigen análisis crítico y argumentación. De este modo, la presente investigación reconoce que el pensamiento crítico no solo es una habilidad cognitiva, sino también una disposición ética y social que debe ser intencionalmente cultivada en el aula mediante estrategias pedagógicas activas.

La relevancia de fortalecer el pensamiento crítico radica en su capacidad para formar ciudadanos que puedan participar activamente en la vida democrática y en la construcción de sociedades más equitativas. Según López y Sánchez (2020), los estudiantes que desarrollan competencias críticas son capaces de cuestionar estructuras de poder y generar alternativas frente a situaciones de injusticia social. Esta visión coincide con la planteada por Giroux y Micán (2019), quienes destacan que el pensamiento crítico es una herramienta para la emancipación y la resistencia frente a dinámicas sociales que perpetúan la desigualdad. La enseñanza de las ciencias sociales, al abordar temas como la ciudadanía, los derechos humanos y la participación comunitaria, constituye un espacio idóneo para potenciar estas competencias, integrando la reflexión crítica con la acción social. En consecuencia, esta investigación sitúa al pensamiento crítico como un elemento indispensable para el desarrollo integral de los estudiantes en contextos como el de Pasto.

En este marco, resulta pertinente reconocer que las metodologías pedagógicas tienen un papel determinante en la manera en que se desarrolla el pensamiento crítico en las aulas. Estudios como el de Torres y Ríos (2021) han demostrado que las metodologías activas, tales como el

aprendizaje basado en proyectos, los estudios de caso y los debates, favorecen significativamente la argumentación y la capacidad reflexiva de los estudiantes. Estas metodologías, al promover la participación activa, posibilitan que los jóvenes no solo construyan conocimiento, sino que lo apliquen a situaciones reales, fortaleciendo su autonomía intelectual. Asimismo, la UNESCO (2022) ha señalado que integrar metodologías activas en la enseñanza contribuye a una educación de mayor calidad, ya que fomenta habilidades cognitivas, sociales y emocionales que son esenciales para el siglo XXI. De esta forma, la presente investigación se enmarca en la necesidad de diseñar estrategias pedagógicas innovadoras en ciencias sociales que promuevan aprendizajes significativos y críticos.

A partir de los planteamientos teóricos y de las políticas educativas revisadas, esta investigación busca evaluar cómo las prácticas docentes en ciencias sociales potencian o restringen el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Municipal Técnico Industrial de Pasto. El objetivo es generar propuestas pedagógicas que promuevan la autonomía intelectual, la capacidad de análisis y la disposición a la reflexión crítica. Como señalan Facione et al. (2020), el pensamiento crítico es esencial no solo para el rendimiento académico, sino también para la construcción de una ciudadanía activa y comprometida. En consecuencia, este estudio se plantea como un aporte a la transformación de las prácticas pedagógicas en Colombia, reconociendo que la educación tiene la responsabilidad de formar sujetos críticos, creativos y capaces de enfrentar los desafíos de un mundo globalizado y en permanente transformación.

2.1.4 Autores relevantes y aportes al tema

El estudio del pensamiento crítico y la creatividad en el ámbito educativo ha adquirido gran relevancia en la investigación contemporánea, al reconocerse como competencias clave para la formación integral de los estudiantes en sociedades globalizadas y complejas. Desde esta perspectiva, la literatura reciente ha enfatizado la necesidad de que las instituciones educativas fomenten estas habilidades a través de metodologías activas e innovadoras. Facione et al. (2020) sostienen que el pensamiento crítico no debe concebirse como una competencia aislada, sino como una disposición transversal que permite a los ciudadanos analizar la información,

cuestionar supuestos y evaluar argumentos de manera reflexiva y fundamentada. En un escenario caracterizado por la sobrecarga de información y la proliferación de la desinformación, la educación debe asumir la responsabilidad de dotar a los estudiantes con herramientas cognitivas y actitudinales para identificar inconsistencias y construir juicios propios. De esta forma, el pensamiento crítico se convierte en un eje fundamental para la consolidación de sociedades democráticas, al promover ciudadanos capaces de participar activamente en la toma de decisiones colectivas.

En concordancia con lo anterior, diversos autores han insistido en que el proceso educativo debe trascender la mera transmisión de conocimientos y orientarse hacia la formación de sujetos capaces de tomar decisiones justas y responsables. Facione et al. (2020) destacan que las metodologías activas, como el aprendizaje basado en proyectos o los estudios de caso, son eficaces para vincular el pensamiento crítico con la resolución de problemas reales. Dichas metodologías favorecen el razonamiento lógico, la construcción de argumentos y la búsqueda de soluciones contextualizadas, estimulando en los estudiantes la capacidad de reflexionar y deliberar de manera fundamentada. En este sentido, la enseñanza del pensamiento crítico implica generar entornos pedagógicos donde los estudiantes sean protagonistas de su aprendizaje, construyendo significados a partir de experiencias auténticas. La reflexión profunda, el debate estructurado y la evaluación crítica de las ideas emergen como condiciones indispensables para transformar la práctica educativa y potenciar competencias esenciales para el siglo XXI.

Paul y Elder (2019) refuerzan esta visión al sostener que el pensamiento crítico debe desarrollarse de manera progresiva y continua a lo largo de toda la trayectoria escolar, desde la educación básica hasta la superior. Según estos autores, el pensamiento crítico exige que los estudiantes puedan identificar supuestos, reconocer implicaciones y evaluar la validez de los argumentos de forma sistemática. Para alcanzar este propósito, no basta con exponer al alumnado a información académica, sino que es necesario capacitarlos para que cuestionen activamente los discursos y formulen posturas fundamentadas. Ello supone el diseño de estrategias pedagógicas centradas en el análisis riguroso, el cuestionamiento permanente y la capacidad de confrontar perspectivas divergentes. De esta manera, el pensamiento crítico se configura no solo como una

competencia cognitiva, sino también como una actitud ética que orienta a los estudiantes hacia el compromiso ciudadano y la responsabilidad social.

En relación con la creatividad, Robinson (2021) la identifica como un componente indispensable del pensamiento crítico, al posibilitar la generación de ideas originales y soluciones innovadoras frente a los problemas. Desde esta perspectiva, la creatividad no se limita a la expresión artística, sino que se concibe como la capacidad de combinar saberes, establecer conexiones y proponer alternativas novedosas en contextos complejos. Robinson y Aronica (2016) plantean que la creatividad puede desarrollarse en entornos educativos que favorezcan la curiosidad, la experimentación y la autonomía intelectual. En este marco, metodologías que prioricen la exploración de diversas perspectivas y el cuestionamiento del statu quo se convierten en herramientas fundamentales para estimular tanto el pensamiento crítico como la creatividad. Así, los entornos pedagógicos que valoran la innovación y la libertad de pensamiento permiten a los estudiantes convertirse en agentes de cambio, capaces de replantear las estructuras tradicionales y de enfrentar los desafíos contemporáneos con propuestas transformadoras.

En el caso colombiano, los estudios de Galván y Siado (2021) evidencian que los estudiantes aún enfrentan serias dificultades para desarrollar competencias críticas y creativas debido a la persistencia de prácticas pedagógicas tradicionales centradas en la memorización. Esta tendencia reproduce una lógica educativa que restringe la reflexión y limita la capacidad de los estudiantes para generar soluciones innovadoras a los problemas sociales de su entorno. Los autores insisten en la necesidad de implementar enfoques pedagógicos activos y participativos que integren el aprendizaje basado en proyectos (ABP) y el trabajo colaborativo como estrategias esenciales para potenciar estas competencias. Dichos enfoques permiten a los estudiantes articular los contenidos curriculares con experiencias del mundo real, lo que favorece aprendizajes más significativos y contextualizados. La transición hacia metodologías activas, por tanto, no solo responde a una exigencia pedagógica, sino también a una necesidad social de formar ciudadanos críticos y creativos.

En esta misma línea, la investigación de Gómez y Ruiz (2020) señala que el ABP se consolida como una de las metodologías más efectivas para fomentar tanto el pensamiento crítico como la creatividad. Esta metodología invita a los estudiantes a enfrentarse a problemas

auténticos, promoviendo el trabajo en equipo y la construcción colectiva de soluciones. Los autores concluyen que esta estrategia no solo mejora la motivación estudiantil, sino que también fortalece competencias como la argumentación, la indagación y la toma de decisiones fundamentadas. Además, al vincular los contenidos académicos con problemáticas reales, el ABP facilita que los estudiantes comprendan la utilidad del conocimiento escolar en su vida cotidiana, lo cual incrementa la relevancia del proceso educativo. Así, el aprendizaje se convierte en una experiencia significativa y práctica, que contribuye a la formación integral del estudiante.

Otro aspecto que ha sido destacado en la literatura es la incorporación de herramientas pedagógicas innovadoras, especialmente aquellas vinculadas a las tecnologías digitales, como medios para promover el pensamiento crítico y la creatividad. Autores como Chen et al. (2021) han mostrado que la integración estratégica de recursos digitales en el aula permite ampliar el acceso a múltiples perspectivas, fortaleciendo la capacidad de análisis y la evaluación crítica de la información. No obstante, estos mismos estudios advierten que el impacto positivo de las tecnologías depende en gran medida de la mediación docente, ya que un uso meramente instrumental puede reproducir prácticas pasivas. En consecuencia, los docentes deben orientar a los estudiantes hacia procesos de reflexión y análisis profundo, evitando que las herramientas tecnológicas se reduzcan a simples dispositivos de consumo de información. Esta visión exige una formación docente sólida en competencias digitales críticas y pedagógicas.

La UNESCO (2023) enfatiza que la integración del pensamiento crítico y la creatividad en los currículos escolares constituye un imperativo para enfrentar los retos de la sociedad contemporánea. El organismo subraya que estas competencias no solo fortalecen el desempeño académico, sino que también promueven el desarrollo de ciudadanos capaces de transformar sus entornos sociales, políticos y culturales. En este sentido, la investigación educativa en Colombia debe orientarse hacia el diseño y la evaluación de estrategias pedagógicas innovadoras que respondan a las particularidades de sus contextos. Así, el presente estudio se enmarca en un esfuerzo por comprender cómo las metodologías activas, apoyadas por herramientas tecnológicas y fundamentadas en teorías críticas del aprendizaje, pueden contribuir al fortalecimiento del pensamiento crítico y la creatividad en estudiantes de secundaria. Este planteamiento busca

aportar tanto al campo académico como a la práctica educativa, ofreciendo evidencias aplicables a instituciones educativas en contextos similares.

La formación docente constituye un eje fundamental en la consolidación de una educación que fomente el pensamiento crítico y la creatividad en los estudiantes. Darling-Hammond et al. (2020) subrayan que los programas de formación de maestros deben incluir componentes que fortalezcan la capacidad de análisis, la autorreflexión y la resolución de problemas, pues solo así los docentes estarán en condiciones de modelar dichas competencias en el aula. De acuerdo con este planteamiento, la formación inicial y continua del profesorado no debe limitarse a transmitir técnicas didácticas, sino que ha de propiciar escenarios de aprendizaje donde los futuros educadores desarrollen habilidades críticas que posteriormente puedan promover en sus estudiantes. Asimismo, autores como Zeichner y Liston (2021) enfatizan la necesidad de que la docencia se entienda como una práctica reflexiva, que no solo se ajusta a los cambios sociales y tecnológicos, sino que los anticipa y problematiza. Esto implica que los docentes deben ser formados para diseñar experiencias de aprendizaje transformadoras, capaces de vincular la teoría con la práctica en escenarios diversos.

En un plano internacional, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2022) ha resaltado la urgencia de transformar los sistemas educativos con el fin de preparar a los estudiantes para responder a los desafíos de un mundo interconectado y en permanente transformación. Según este organismo, es prioritario que las políticas educativas promuevan competencias transversales como el pensamiento crítico, la creatividad, la colaboración y la comunicación, pues estas se consideran esenciales para la vida profesional y social del siglo XXI. Para ello, la OCDE propone la implementación de metodologías centradas en el estudiante que favorezcan la autonomía, el aprendizaje reflexivo y la capacidad de innovación. De hecho, estudios recientes como el de Voogt y Pareja Roblin (2022) han evidenciado que el aprendizaje activo y participativo fortalece significativamente la habilidad de los jóvenes para transferir lo aprendido a contextos reales, consolidando un perfil ciudadano capaz de actuar responsablemente en escenarios complejos.

En América Latina, la UNESCO (2023) ha enfatizado que el pensamiento crítico y la creatividad son pilares indispensables para alcanzar una educación equitativa, inclusiva y

transformadora. De acuerdo con la organización, estos enfoques posibilitan que los estudiantes se conviertan en agentes activos de cambio, comprometidos con la superación de las desigualdades sociales y culturales presentes en la región. La UNESCO recomienda integrar estas competencias en los currículos y en las prácticas pedagógicas cotidianas, asegurando que todos los estudiantes, sin importar su origen, tengan oportunidades de desarrollar habilidades cognitivas superiores. En esta línea, investigaciones como la de Torres y Patiño (2021) han demostrado que la incorporación de metodologías participativas en instituciones educativas latinoamericanas fomenta la reflexión crítica y el trabajo colaborativo, generando aprendizajes contextualizados y significativos. Así, la creatividad y el pensamiento crítico se consolidan como herramientas que fortalecen tanto la calidad educativa como la justicia social.

Un aspecto clave señalado en la literatura académica es la evaluación como medio para impulsar el desarrollo del pensamiento crítico. Biggs y Tang (2011) ya proponían que la evaluación debía superar la verificación memorística para convertirse en una oportunidad de análisis y reflexión. Esta idea ha sido actualizada por autores como Andrade y Brookhart (2020), quienes plantean que la retroalimentación continua, la autorregulación y la coevaluación son instrumentos esenciales para potenciar las competencias críticas. De esta manera, el diseño de rúbricas, listas de cotejo y protocolos de observación favorece que los estudiantes tomen conciencia de sus avances y dificultades, permitiendo un aprendizaje más autónomo y responsable. En este sentido, las evaluaciones deben concebirse como prácticas formativas que inviten a los estudiantes a aplicar sus conocimientos en situaciones complejas, vinculando la enseñanza con los desafíos sociales y comunitarios de su entorno inmediato.

El pensamiento crítico y la creatividad, como competencias integrales, son reconocidas hoy como prioridades en los sistemas educativos que buscan formar ciudadanos reflexivos y responsables. Investigaciones recientes, como la de Facione et al. (2020), han demostrado que el pensamiento crítico fortalece la capacidad para evaluar información y tomar decisiones fundamentadas, mientras que Robinson (2021) insiste en que la creatividad potencia la capacidad de idear soluciones innovadoras frente a problemas cambiantes. Paul y Elder (2019) agregan que ambas competencias son interdependientes, pues el pensamiento crítico sin creatividad puede ser rígido, mientras que la creatividad sin análisis crítico corre el riesgo de convertirse en

improvisación sin fundamento. En consecuencia, la enseñanza debe concebirse como un proceso que articule ambas dimensiones, potenciando sujetos capaces de actuar de manera ética y eficaz en un contexto social globalizado.

No obstante, pese a los avances de la investigación y de los lineamientos internacionales, aún persisten obstáculos para la implementación de prácticas pedagógicas innovadoras en contextos educativos como el colombiano. Betancur et al. (2024) señalan que las metodologías tradicionales centradas en la transmisión de contenidos siguen predominando en las aulas, lo que limita la construcción de aprendizajes significativos y la consolidación de competencias críticas. Esto genera un desfase entre los objetivos curriculares oficiales y las prácticas docentes reales, evidenciado en los bajos resultados de las pruebas nacionales e internacionales. Por ello, resulta urgente analizar las prácticas pedagógicas en ciencias sociales y explorar cómo estas pueden ser transformadas para responder a las demandas actuales de la sociedad. Este estudio busca contribuir en este campo, generando propuestas que fortalezcan el pensamiento crítico y la creatividad en la educación secundaria.

En el marco de estas discusiones, Ennis (2018) profundiza en las competencias específicas del pensamiento crítico, señalando que este comprende habilidades como la interpretación, el análisis y la evaluación de argumentos. Asimismo, el autor destaca la importancia de enseñar a los estudiantes a reconocer falacias, prejuicios y supuestos no fundamentados en los discursos, ya que estas destrezas son imprescindibles para consolidar un pensamiento autónomo y reflexivo. Desde esta perspectiva, el pensamiento crítico no puede ser un objetivo marginal, sino un eje transversal presente en todos los niveles educativos, comenzando desde la educación básica. Estudios más recientes, como el de Abrami et al. (2021), confirman que la integración temprana de estrategias de pensamiento crítico en los currículos aumenta significativamente la capacidad de los estudiantes para aplicar razonamientos lógicos y construir posiciones fundamentadas frente a dilemas sociales.

De este modo, los referentes internacionales y nacionales coinciden en que el pensamiento crítico y la creatividad son competencias esenciales que deben ser fortalecidas de manera intencional en los sistemas educativos. El reto radica en diseñar políticas coherentes y prácticas pedagógicas que logren articular los objetivos curriculares con metodologías activas y

evaluaciones formativas. En este escenario, la presente investigación busca aportar un análisis riguroso y contextualizado de las prácticas pedagógicas en ciencias sociales, con el propósito de proponer estrategias innovadoras que fortalezcan estas competencias en estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Municipal Técnico Industrial de Pasto. De esta forma, se espera contribuir tanto al avance de la investigación educativa en Colombia como a la mejora de las prácticas docentes en contextos similares de América Latina, donde la educación crítica y creativa resulta una necesidad impostergable.

El aprendizaje basado en proyectos (ABP) ha sido reconocido en la última década como una de las metodologías más efectivas para desarrollar competencias críticas y analíticas en los estudiantes, debido a su carácter activo y participativo. De acuerdo con Gómez y Ruiz (2020), el ABP no solo permite aplicar conocimientos teóricos a contextos de la vida real, sino que también facilita la construcción de aprendizajes significativos que fortalecen la autonomía y la responsabilidad del estudiante en su proceso formativo. Esta metodología promueve la resolución de problemas, el trabajo colaborativo y la reflexión constante, elementos indispensables para enfrentar los retos educativos del siglo XXI. Además, estudios como el de Thomas y Brown (2021) subrayan que el ABP potencia la creatividad y la capacidad de innovación, al situar al estudiante en un rol activo frente al conocimiento, lo que lo convierte en una herramienta esencial en escenarios educativos que buscan trascender los métodos tradicionales y memorísticos.

En el ámbito de las ciencias sociales, la implementación del ABP ha demostrado tener un impacto relevante en la participación estudiantil y en la comprensión crítica de fenómenos sociales. Galván y Siado (2021) identificaron que en instituciones colombianas esta metodología favoreció la formulación de preguntas investigativas y el análisis contextualizado, lo que condujo a una mejor comprensión de los procesos sociales y políticos. Asimismo, investigaciones de Villegas y Rodríguez (2022) destacan que el ABP fomenta la capacidad de argumentar con base en evidencias, fortaleciendo las competencias ciudadanas de los estudiantes. Estos hallazgos demuestran que el ABP no solo mejora el aprendizaje académico, sino que también contribuye a la formación de sujetos reflexivos y críticos capaces de comprender y transformar su entorno social inmediato.

La solidez del ABP se explica por su respaldo en teorías contemporáneas de aprendizaje, particularmente en el constructivismo y el aprendizaje significativo. Aunque autores clásicos como Piaget y Ausubel fueron pioneros, investigaciones recientes han actualizado estos planteamientos. Por ejemplo, Pérez y Restrepo (2021) sostienen que el ABP crea escenarios en los que los estudiantes logran relacionar nuevos conocimientos con sus experiencias previas, lo cual facilita la construcción de significados profundos. A su vez, Krajcik y Blumenfeld (2021) han demostrado que el ABP fomenta un aprendizaje interdisciplinario, en el que los estudiantes integran saberes de distintas áreas para resolver problemas auténticos. Este enfoque confirma que el ABP es una metodología ideal para desarrollar pensamiento crítico, ya que permite establecer conexiones entre teoría y práctica en un marco de aprendizaje colaborativo y situado.

Otro aspecto central del ABP es su capacidad para incrementar la motivación estudiantil y el compromiso con el aprendizaje. Fernández y Martínez (2019) comprobaron que los estudiantes que participan en proyectos de investigación y resolución de problemas muestran un mayor interés por los contenidos, así como una actitud más positiva hacia las tareas escolares. Esto se explica porque el ABP les otorga la posibilidad de explorar temas vinculados a sus intereses personales, lo que refuerza la relevancia del aprendizaje. Por su parte, estudios de Mettas y Koutsouki (2020) evidencian que el ABP fortalece la autorregulación y la perseverancia, al situar al estudiante frente a desafíos complejos que requieren constancia y creatividad. De este modo, el ABP favorece un aprendizaje profundo y duradero, en contraste con el aprendizaje superficial asociado a metodologías memorísticas.

No obstante, la implementación del ABP plantea importantes desafíos en contextos educativos tradicionales. Martínez et al. (2020) señalan que requiere una transformación profunda en la planificación curricular, así como la disposición de mayor tiempo para el diseño, ejecución y evaluación de proyectos. Además, se demanda una capacitación constante del profesorado en metodologías activas y en el uso de instrumentos de evaluación formativa, capaces de valorar no solo los productos finales, sino también los procesos de construcción del conocimiento. De acuerdo con Morales y Rojas (2021), el éxito del ABP depende en gran medida de la preparación docente, puesto que los maestros necesitan habilidades para guiar, retroalimentar y gestionar

equipos de trabajo colaborativo. Sin estas condiciones, la metodología puede reducirse a actividades superficiales que no cumplen su propósito formativo.

La incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) ha ampliado las posibilidades del ABP, permitiendo innovar en la forma en que se diseñan y ejecutan los proyectos. Sánchez y Ochoa (2021) destacan que el uso de plataformas digitales, entornos virtuales de aprendizaje y herramientas colaborativas mejora la interacción entre estudiantes, a la vez que facilita el acceso a múltiples recursos. Esta integración tecnológica no solo potencia la creatividad y la exploración de nuevas ideas, sino que también permite realizar evaluaciones dinámicas y personalizadas. Investigaciones de Zhang et al. (2022) confirman que las TIC, aplicadas al ABP, favorecen aprendizajes ubicuos y flexibles, donde los estudiantes pueden colaborar más allá del aula, conectando sus proyectos con comunidades locales y globales.

En este marco, el ABP se consolida como una estrategia pedagógica innovadora que responde a las necesidades actuales de la educación, en especial en la formación del pensamiento crítico. Los estudios de Jalil y Yusof (2021) señalan que esta metodología estimula la capacidad de análisis y síntesis, al exigir que los estudiantes examinen diversas perspectivas y construyan argumentos fundamentados. Así, el ABP contribuye a la preparación de jóvenes capaces de enfrentar los retos de la sociedad contemporánea con habilidades reflexivas, comunicativas y colaborativas. La propuesta cobra especial relevancia en contextos como el colombiano, donde se requieren metodologías que cierren las brechas en el desarrollo de competencias críticas y ciudadanas.

Por último, resulta imprescindible continuar investigando y perfeccionando las prácticas pedagógicas asociadas al ABP para maximizar su impacto en la educación secundaria. Autores como Kizilcec et al. (2020) destacan que la eficacia del ABP depende de su contextualización, es decir, de la capacidad de adaptarlo a las necesidades específicas de cada institución y de cada grupo de estudiantes. En consecuencia, la presente investigación se orienta a analizar cómo esta metodología puede implementarse en el área de ciencias sociales con estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Municipal Técnico Industrial de Pasto. Con ello, se busca no solo fortalecer el pensamiento crítico, sino también aportar un modelo replicable en otros

escenarios educativos de Colombia y América Latina, contribuyendo a una educación más equitativa, participativa y transformadora.

2.1.5 Valoración crítica: lo que se ha hecho y lo que falta por hacer

A pesar de los múltiples esfuerzos de instituciones nacionales e internacionales por fortalecer el pensamiento crítico en el contexto colombiano, aún persisten limitaciones estructurales que afectan la calidad de la enseñanza. Los informes sobre las pruebas PISA (OCDE, 2022) muestran que, aunque se han implementado reformas curriculares y programas de innovación, las metodologías tradicionales siguen prevaleciendo en gran parte de las aulas, lo que restringe la capacidad de los estudiantes para analizar, argumentar y reflexionar de manera crítica. Este panorama se traduce en una brecha significativa entre lo que plantean los documentos de política educativa y la realidad de las prácticas docentes. Así, el reto para el sistema educativo colombiano no radica únicamente en diseñar planes innovadores, sino en garantizar su aplicación efectiva y sostenida en los escenarios escolares, considerando la formación docente como eje de cambio para lograr avances en el desarrollo de competencias críticas.

Las reformas orientadas a mejorar el currículo y la profesionalización docente, aunque necesarias, han mostrado un alcance limitado. Espínola y Santos (2022) subrayan que el pensamiento crítico es indispensable para la toma de decisiones informadas y la resolución de problemas complejos, pero su inclusión en las aulas colombianas sigue siendo deficiente debido a la rigidez curricular y la escasa actualización de los profesores. Esta situación revela que las políticas educativas han privilegiado más la cobertura que la calidad, descuidando la creación de condiciones para transformar las prácticas pedagógicas. De igual manera, García y Flórez (2020) sostienen que el modelo escolar continúa anclado en la repetición y en los aprendizajes mecánicos, lo que genera estudiantes con dificultades para transferir conocimientos a nuevas situaciones. Ante ello, la formación continua y situada de los docentes emerge como una estrategia prioritaria para superar estas limitaciones.

La evidencia acumulada demuestra que metodologías activas y participativas, como el aprendizaje basado en proyectos o el trabajo colaborativo, resultan eficaces para potenciar el pensamiento crítico en los estudiantes. Sin embargo, como señalan López y Carreño (2021), la

implementación de estas estrategias no ha sido generalizada en las instituciones colombianas, en parte por la resistencia al cambio y en parte por la falta de acompañamiento en los procesos de innovación pedagógica. En este sentido, el estudio desarrollado en la Institución Educativa Municipal Técnico Industrial adquiere relevancia, ya que propone alternativas metodológicas contextualizadas que pueden convertirse en referentes replicables para otras instituciones educativas del país. Así, la investigación se enmarca en la necesidad de demostrar que es posible transformar las prácticas tradicionales mediante la incorporación de estrategias que promuevan la reflexión y la construcción activa del conocimiento.

No obstante, para que los cambios metodológicos tengan un impacto duradero, se requiere un compromiso integral del sistema educativo con enfoques pedagógicos centrados en el estudiante. Hattie (2020) señala que el aprendizaje profundo solo ocurre cuando los docentes diseñan experiencias que promuevan la indagación, la argumentación y la retroalimentación continua. De manera complementaria, Darling-Hammond (2021) enfatiza que la calidad de la enseñanza está directamente ligada a la capacidad del profesorado de modelar habilidades críticas en sus estudiantes. En este marco, la tecnología educativa y el aprendizaje colaborativo se presentan como aliados fundamentales. Según Ávila y Torres (2022), el uso de recursos digitales, combinado con metodologías activas, permite generar espacios de análisis y reflexión que fortalecen el pensamiento crítico. La integración de estos enfoques puede ser determinante para superar la prevalencia de metodologías centradas exclusivamente en la transmisión de contenidos.

El estado del arte de la investigación sobre el pensamiento crítico en Colombia pone en evidencia un doble panorama: avances importantes en el reconocimiento de su relevancia y persistencia de retos en su implementación. La recopilación de estudios previos constituye una base sólida para sustentar la pertinencia de esta investigación, al identificar tanto los logros alcanzados como los vacíos que persisten. Como afirman Castañeda y Salazar (2021), el análisis crítico de las prácticas docentes permite no solo identificar problemas estructurales, sino también diseñar propuestas adaptadas a los contextos locales. En esta línea, la investigación busca integrar los aportes de la pedagogía crítica y las metodologías activas en una propuesta metodológica que

contribuya al fortalecimiento del pensamiento crítico en estudiantes de ciencias sociales, con posibilidades de ser replicada en otras instituciones educativas del país y de América Latina.

Las evaluaciones internacionales, como PISA, constituyen un referente indispensable para comprender las dinámicas educativas en Colombia y compararlas con los estándares globales. Según la OCDE (2022), estas pruebas evalúan las competencias en lectura, matemáticas y ciencias de los estudiantes de 15 años en más de 80 países, y sus resultados permiten dimensionar el desempeño del sistema educativo frente a los desafíos de una sociedad del conocimiento. En el caso colombiano, los informes evidencian que persisten brechas en el desarrollo de habilidades críticas, con desempeños por debajo del promedio de la región. Esto confirma que, más allá de la cobertura educativa alcanzada, el país necesita profundizar en reformas que garanticen calidad y pertinencia.

Los bajos resultados obtenidos por Colombia en las pruebas PISA han sido objeto de diversos análisis. De acuerdo con Valencia et al. (2024), el déficit en matemáticas refleja la insuficiente preparación docente en metodologías activas y la falta de conexión entre los contenidos teóricos y los problemas cotidianos de los estudiantes. Por su parte, García et al. (2018) sostienen que las deficiencias en lectura obedecen a una enseñanza que privilegia la memorización de información por encima de la interpretación y la reflexión crítica. Estos hallazgos ponen de relieve que las metodologías tradicionales han limitado el desarrollo de competencias necesarias para la vida académica y ciudadana.

En consecuencia, los análisis apuntan hacia la necesidad urgente de adoptar enfoques pedagógicos centrados en el estudiante, capaces de promover aprendizajes significativos y la resolución de problemas en contextos reales. Como lo señalan Ramírez y Castaño (2021), la incorporación de estrategias como el aprendizaje basado en problemas y el uso de recursos digitales permite a los estudiantes desarrollar un pensamiento más autónomo, crítico y reflexivo. Estas propuestas no solo buscan mejorar el desempeño en pruebas internacionales, sino también consolidar una educación transformadora que prepare a los jóvenes para participar activamente en su entorno social y enfrentar los desafíos de un mundo globalizado y en permanente cambio.

El análisis reciente sobre el bajo desempeño de los estudiantes colombianos en las pruebas PISA ha subrayado la necesidad de una transformación profunda en las políticas

educativas. Según Rodríguez y Martínez (2021), la formación docente constituye el eje central para mejorar la calidad educativa, dado que son los profesores quienes median entre los contenidos curriculares y la experiencia de aprendizaje de los estudiantes. En la misma línea, el Banco Mundial (2021) enfatiza que la capacitación continua del profesorado, acompañada de mecanismos de evaluación efectivos, es determinante para elevar el desempeño académico y reducir las brechas de desigualdad en el aprendizaje. Investigaciones como la de Cárdenas y Arias (2020) destacan que el uso de metodologías activas, apoyadas en recursos digitales y tecnológicos, facilita el desarrollo de competencias críticas en los estudiantes, lo cual repercute positivamente en los resultados de evaluaciones internacionales. Así, la actualización pedagógica y tecnológica de los docentes no puede ser vista como un complemento, sino como un requisito indispensable para enfrentar los retos de la educación contemporánea.

De manera complementaria, los compromisos internacionales han reforzado los esfuerzos nacionales por garantizar una educación de calidad que impacte directamente en el rendimiento académico. La Agenda 2030 de Naciones Unidas, a través de su Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, plantea la necesidad de asegurar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, con miras a ofrecer igualdad de oportunidades a todos los estudiantes. En este marco, la UNESCO (2022) subraya que las políticas educativas deben atender de manera prioritaria a los estudiantes de zonas rurales y comunidades marginadas, donde el acceso a recursos es limitado y los índices de calidad educativa suelen ser más bajos. Investigaciones recientes, como las de Díaz y Moreno (2023), señalan que el fortalecimiento de la equidad educativa mediante la redistribución de recursos, la inclusión de prácticas pedagógicas innovadoras y la cooperación internacional en materia de políticas educativas son factores determinantes para mejorar el desempeño de los estudiantes colombianos en PISA. De esta manera, la equidad, la innovación pedagógica y la formación docente se consolidan como pilares imprescindibles para el avance del sistema educativo nacional.

2.2 Marco teórico

El pensamiento crítico se ha consolidado como un eje transversal en la educación contemporánea, constituyéndose en una de las competencias más demandadas en el siglo XXI

debido a la necesidad de formar ciudadanos capaces de analizar, argumentar y tomar decisiones fundamentadas en diferentes escenarios sociales, culturales y académicos. Según Halpern y Dunn (2022), esta habilidad implica no solo la adquisición de destrezas cognitivas, sino también la disposición a utilizarlas de manera reflexiva y ética frente a los desafíos de la vida cotidiana y profesional. En el contexto educativo, la UNESCO (2023) destaca que el pensamiento crítico debe ser cultivado de forma intencional mediante prácticas pedagógicas que favorezcan la indagación, el debate y la resolución de problemas auténticos, superando los modelos tradicionales centrados en la memorización de contenidos. De igual modo, Paul y Elder (2019) enfatizan que la enseñanza de esta competencia requiere una planificación curricular que incluya actividades de análisis y argumentación en todos los niveles escolares. En consecuencia, los marcos teóricos actuales lo entienden como una capacidad integral que articula el desarrollo cognitivo con la formación ciudadana y la participación democrática.

Dentro de la investigación educativa reciente, se observa una creciente atención hacia las bases epistemológicas y metodológicas que sustentan el estudio del pensamiento crítico, especialmente en contextos escolares de América Latina. Facione et al. (2020) sostienen que el pensamiento crítico debe ser abordado desde un enfoque interdisciplinar, integrando saberes de la filosofía, la pedagogía y la psicología, lo que permite diseñar estrategias más efectivas en su enseñanza. En Colombia, estudios como el de Betancur et al. (2024) han mostrado que, pese a los avances normativos, las aulas siguen enfrentando dificultades para implementar metodologías que promuevan la reflexión crítica en los estudiantes, lo que evidencia la necesidad de replantear las prácticas pedagógicas. Asimismo, autores como Sánchez y Morales (2021) argumentan que las investigaciones sobre el tema deben trascender el plano teórico y enfocarse en la aplicación práctica, analizando el impacto de las estrategias innovadoras en los aprendizajes. De esta manera, la revisión crítica de la literatura más reciente proporciona una base sólida para comprender las posibilidades y limitaciones del pensamiento crítico en la práctica educativa contemporánea.

2.2.1 Definición y características del pensamiento crítico

El pensamiento crítico se ha constituido en una de las competencias más relevantes para la educación contemporánea, siendo objeto de múltiples definiciones que coinciden en la necesidad de analizar, cuestionar y reflexionar de manera rigurosa sobre la información disponible. Según Paul y Elder (2021), este se concibe como un proceso mental disciplinado que permite evaluar la consistencia de los razonamientos, identificar falacias y formular juicios basados en evidencias sólidas. En el contexto educativo, este enfoque cobra especial relevancia, ya que orienta el desarrollo de habilidades cognitivas superiores y fortalece la autonomía intelectual de los estudiantes. De acuerdo con la UNESCO (2023), el pensamiento crítico es un pilar fundamental para preparar a los jóvenes frente a los desafíos de una sociedad globalizada, donde deben enfrentar grandes volúmenes de información y tomar decisiones con responsabilidad social.

De manera complementaria, Ennis (2018) señala que el pensamiento crítico se distingue por su carácter orientado a la acción y a la toma de decisiones informadas, enfatizando la importancia de evaluar de forma objetiva las evidencias antes de aceptar cualquier afirmación. Esta perspectiva implica que los individuos no solo comprendan y analicen la información, sino que desarrollen criterios para discriminar entre argumentos válidos y aquellos que carecen de sustento. Investigaciones recientes, como la de Halpern y Dunn (2022), resaltan que estas características deben ser cultivadas en los programas escolares mediante metodologías activas que sitúen a los estudiantes frente a problemas reales, incentivando la construcción de soluciones razonadas. De este modo, el pensamiento crítico trasciende la memorización y se convierte en un recurso intelectual indispensable para la vida democrática y académica.

Facione et al. (2020) han sostenido que el pensamiento crítico debe ser entendido como un conjunto de habilidades y disposiciones que pueden enseñarse y desarrollarse de manera progresiva. Entre ellas se destacan la interpretación, el análisis, la inferencia, la explicación y la autorregulación. Estas dimensiones, al integrarse en el ámbito educativo, permiten que los estudiantes adquieran destrezas para enfrentar problemas complejos, formular hipótesis y evaluar la consistencia de sus propias ideas. Por esta razón, múltiples investigaciones han propuesto modelos pedagógicos que incorporan el pensamiento crítico como un eje transversal en los currículos escolares. Dichos modelos coinciden en que la competencia crítica no es un atributo

innato, sino una capacidad que puede fortalecerse mediante prácticas pedagógicas intencionales y reflexivas.

Asimismo, Paul y Elder (2019) advierten que uno de los riesgos de la educación contemporánea es considerar el pensamiento crítico únicamente como una habilidad técnica, cuando en realidad está profundamente vinculado con la ética y la disposición a cuestionar estructuras establecidas. Desde esta perspectiva, los estudiantes no solo aprenden a razonar con lógica, sino también a adoptar una postura responsable frente a la información, desarrollando sensibilidad hacia las consecuencias sociales de sus decisiones. Esta dimensión ética resulta especialmente significativa en el contexto latinoamericano, donde la educación enfrenta desafíos relacionados con la equidad y la justicia social. Así, enseñar a pensar críticamente no implica solo entrenar la mente, sino también formar ciudadanos comprometidos con la transformación de su entorno.

De acuerdo con autores como Brookfield (2017), el pensamiento crítico no emerge de manera espontánea, sino que requiere ambientes de aprendizaje diseñados deliberadamente para estimular la curiosidad, el cuestionamiento y la reflexión constante. Esto significa que las instituciones educativas deben trascender la enseñanza tradicional centrada en la transmisión de contenidos y propiciar escenarios donde los estudiantes interactúen activamente con los problemas, confronten diferentes perspectivas y elaboren conclusiones propias. En esta misma línea, Gómez y Ruiz (2020) han demostrado que estrategias como el aprendizaje basado en proyectos y el debate académico son altamente efectivas para promover la capacidad de análisis crítico en estudiantes de secundaria, al vincular los contenidos curriculares con problemáticas reales.

Otro elemento que caracteriza al pensamiento crítico es su capacidad para integrar la creatividad en los procesos de análisis. Robinson (2021) sostiene que pensar críticamente no significa únicamente identificar errores o inconsistencias en un argumento, sino también proponer alternativas innovadoras para resolver problemas. Esta relación entre crítica y creatividad amplía las posibilidades de aprendizaje, ya que permite a los estudiantes trascender los límites de lo evidente y explorar soluciones diversas y originales. En este sentido, las ciencias sociales

constituyen un escenario privilegiado para la enseñanza del pensamiento crítico, pues los fenómenos sociales son dinámicos, complejos y requieren de interpretaciones abiertas y flexibles.

En el contexto colombiano, Betancur et al. (2024) evidencian que, aunque existe un consenso sobre la importancia del pensamiento crítico, su desarrollo en las aulas continúa siendo limitado debido a la prevalencia de metodologías tradicionales basadas en la memorización. Estos autores señalan que la incorporación de prácticas reflexivas y participativas aún enfrenta resistencias, especialmente por la falta de formación docente en estrategias pedagógicas innovadoras. No obstante, concluyen que la integración sistemática del pensamiento crítico en los currículos puede generar mejoras significativas en el desempeño académico y en la capacidad de los estudiantes para participar activamente en la sociedad. Ello reafirma la necesidad de que las instituciones educativas asuman un compromiso real con la implementación de enfoques pedagógicos centrados en el estudiante.

La definición y las características del pensamiento crítico, vistas desde estas diversas perspectivas, muestran que se trata de una competencia compleja, multidimensional y situada en contextos históricos, sociales y culturales específicos. No puede entenderse únicamente como una habilidad cognitiva, sino como un proceso integral que articula la reflexión, la ética y la creatividad. En consecuencia, esta investigación asume que la enseñanza del pensamiento crítico requiere un abordaje holístico que contemple el desarrollo de habilidades cognitivas, el fortalecimiento de disposiciones actitudinales y la promoción de valores democráticos. Tal concepción permitirá proponer estrategias pedagógicas que, además de potenciar el aprendizaje en ciencias sociales, contribuyan a la formación de ciudadanos críticos, responsables y comprometidos con la transformación de su entorno.

2.2.2 Teorías epistemológicas sobre el pensamiento crítico

Las teorías epistemológicas sobre el pensamiento crítico se centran en comprender la naturaleza del conocimiento y cómo este se vincula con las capacidades cognitivas, reflexivas y sociales de los estudiantes. En la educación actual, estas teorías constituyen un fundamento indispensable para explicar cómo los sujetos aprenden a analizar, cuestionar y construir argumentos sólidos frente a los problemas de su contexto. Según Halpern y Dunn (2022), el

pensamiento crítico no puede considerarse una habilidad aislada, sino como un conjunto de procesos mentales que requieren ser cultivados en entornos de aprendizaje que favorezcan la reflexión y el cuestionamiento permanente. En esta perspectiva, la epistemología del pensamiento crítico no solo examina la validez del conocimiento, sino también las formas en que este se pone en práctica dentro de contextos sociales y educativos.

Desde el enfoque constructivista, se entiende que el conocimiento se construye a partir de la interacción activa con el entorno y con otros sujetos. Piaget sostenía que los estudiantes generan hipótesis y reorganizan sus esquemas mentales mediante procesos de acomodación y asimilación, lo que permite consolidar estructuras cognitivas más complejas. Esta visión ha sido ampliada por autores recientes como Gómez y Restrepo (2021), quienes plantean que la construcción del pensamiento crítico exige experiencias significativas que conecten la teoría con la práctica y que desafíen los marcos conceptuales previos de los estudiantes. De este modo, el constructivismo se constituye en una base sólida para la implementación de metodologías activas en el aula que potencien la capacidad de análisis y reflexión.

Vygotsky, por su parte, resaltó la importancia de la interacción social y del lenguaje como mediadores fundamentales en el desarrollo del pensamiento crítico. Su concepto de zona de desarrollo próximo resulta esencial para comprender cómo los estudiantes logran avanzar en su razonamiento crítico mediante el acompañamiento de docentes y compañeros más experimentados. Esta perspectiva ha sido retomada por López y Martínez (2020), quienes afirman que los procesos de diálogo colaborativo y el trabajo en grupo fomentan la confrontación de ideas, la negociación de significados y la construcción de argumentos más elaborados. Así, el pensamiento crítico se entiende como un proceso colectivo que se enriquece en contextos de aprendizaje cooperativo.

Desde la teoría de la argumentación, Walton (2020) explica que el pensamiento crítico implica la capacidad de evaluar argumentos y evidencias de manera rigurosa. Para este autor, ser un pensador crítico supone identificar falacias, reconocer sesgos y formular razonamientos sólidos que se sustenten en la lógica y en la evidencia disponible. Esta visión ha sido ampliada en la investigación educativa por Serrano y Pérez (2021), quienes destacan que enseñar a argumentar es una vía eficaz para desarrollar habilidades críticas, ya que exige a los estudiantes no solo

comprender la información, sino también estructurar sus ideas de manera coherente y persuasiva. En este marco, la argumentación se constituye en un pilar epistemológico del pensamiento crítico.

La teoría del diálogo propuesta por Habermas también aporta elementos clave para entender el pensamiento crítico como una práctica social y comunicativa. En su modelo, el diálogo permite que los individuos integren diferentes perspectivas y construyan consensos fundamentados en la racionalidad comunicativa. Esta concepción ha sido retomada por estudios recientes como el de Jiménez y Duarte (2022), quienes sostienen que el pensamiento crítico no puede desarrollarse plenamente en entornos autoritarios, sino en espacios educativos que promuevan la deliberación democrática y el respeto por la diversidad de opiniones. De esta manera, la epistemología del pensamiento crítico incorpora la dimensión ética y social del aprendizaje.

En este mismo sentido, Brookfield (2017) plantea que el pensamiento crítico debe entenderse como un proceso dinámico que incluye identificar supuestos ocultos, explorar perspectivas alternativas y reflexionar sobre las implicaciones de nuestras creencias. Esta visión ha sido reforzada por trabajos recientes de Halpern (2019), quien enfatiza que la práctica reflexiva es esencial para que los estudiantes desarrollen autonomía intelectual y capacidad de juicio. Dichos aportes muestran que el pensamiento crítico no se limita al ámbito cognitivo, sino que abarca también el cuestionamiento ético y la disposición para modificar las propias ideas frente a nuevas evidencias.

En el campo de las ciencias sociales, las teorías epistemológicas del pensamiento crítico adquieren un valor particular, ya que los estudiantes deben analizar fenómenos sociales desde perspectivas múltiples y, muchas veces, contradictorias. Investigaciones de Betancur et al. (2024) demuestran que la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia aún enfrenta grandes retos en la integración de prácticas críticas en el aula, debido a la prevalencia de metodologías tradicionales centradas en la memorización. No obstante, cuando se aplican estrategias como el debate o el aprendizaje basado en problemas, se observa un avance significativo en las habilidades de análisis, síntesis y evaluación crítica de los estudiantes, lo que confirma la pertinencia de estas teorías en la práctica pedagógica.

Las teorías epistemológicas sobre el pensamiento crítico coinciden en que este no puede reducirse a un acto aislado de razonamiento, sino que debe entenderse como un proceso integral que articula dimensiones cognitivas, sociales y éticas. Desde el constructivismo hasta la teoría del diálogo, todas las aproximaciones coinciden en que el pensamiento crítico requiere ambientes de aprendizaje que promuevan la reflexión, el debate y la colaboración. Así, la presente investigación se nutre de estas bases teóricas para proponer estrategias pedagógicas innovadoras que fortalezcan el pensamiento crítico en estudiantes de grado décimo de ciencias sociales en la Institución Educativa Técnico Industrial de Pasto, respondiendo a las necesidades actuales de la educación colombiana.

2.2.3 .El Pensamiento crítico en la educación: enfoques y modelos.

En el campo educativo contemporáneo, el pensamiento crítico se reconoce como una competencia transversal indispensable para enfrentar los desafíos de un mundo caracterizado por la sobreabundancia de información y la complejidad social. Según Ennis (2019), desarrollar esta habilidad implica no solo la capacidad de analizar y evaluar argumentos, sino también de reflexionar sobre las propias creencias y tomar decisiones fundamentadas. En el contexto latinoamericano, autores como Saiz y Rivas (2020) señalan que el pensamiento crítico es clave para promover una educación emancipadora que forme sujetos autónomos y comprometidos con su entorno social. De esta manera, la literatura reciente enfatiza que la enseñanza de las ciencias sociales constituye un espacio privilegiado para fortalecer estas competencias, ya que permite problematizar fenómenos históricos, culturales y políticos desde perspectivas críticas. En la misma línea, Paul y Elder (2020) sostienen que la inclusión de estrategias didácticas orientadas al análisis, la interpretación y la argumentación favorece la construcción de juicios reflexivos y éticos, lo que resulta fundamental para el aprendizaje integral. Además, Facione (2021) recalca la importancia de fomentar disposiciones críticas como la curiosidad intelectual, la apertura al diálogo y la autocrítica, aspectos que enriquecen la experiencia de los estudiantes y potencian su participación activa en los procesos de aprendizaje.

Desde un enfoque más aplicado, investigaciones recientes destacan cómo el pensamiento crítico ha sido incorporado en los currículos como un eje articulador de la innovación

pedagógica. De acuerdo con Marin y Halpern (2021), integrar esta competencia en la educación secundaria requiere la implementación de metodologías activas como el aprendizaje basado en problemas, el debate académico y el análisis de casos, los cuales generan ambientes de aprendizaje donde los estudiantes ejercitan habilidades de razonamiento lógico y social. Asimismo, para Fisher (2022), el pensamiento crítico no debe considerarse como un contenido aislado, sino como una práctica transversal que atraviesa todas las áreas del conocimiento, favoreciendo la transferencia de saberes y la resolución de problemas complejos en diversos contextos. En Colombia, López y Torres (2023) señalan que la formación crítica en ciencias sociales contribuye al fortalecimiento de la ciudadanía democrática, al promover en los estudiantes la capacidad de cuestionar la realidad y de proponer alternativas de transformación social. Así, el marco teórico actual ofrece una base sólida para entender la relevancia del pensamiento crítico en la educación y orientar el diseño de estrategias pedagógicas innovadoras que lo fortalezcan en los estudiantes de secundaria.

2.2.4 El Pensamiento crítico en contextos globales: la perspectiva internacional

A nivel internacional, el pensamiento crítico se ha consolidado como un eje fundamental para el fortalecimiento de sistemas educativos que formen ciudadanos capaces de enfrentar con responsabilidad los desafíos de la sociedad contemporánea. La OCDE (2022) ha señalado que esta competencia trasciende los límites del aula, ya que no solo incide en la adquisición de conocimientos académicos, sino también en la formación de habilidades para analizar, evaluar y actuar frente a problemáticas de impacto global como el cambio climático, la equidad social y el avance acelerado de las tecnologías. En este sentido, el desarrollo de capacidades críticas se vincula estrechamente con la construcción de sociedades democráticas más sólidas, donde los individuos participen activamente en la toma de decisiones. Investigaciones como la de Halpern y Dunn (2022) refuerzan la idea de que el pensamiento crítico no surge de manera espontánea, sino que debe ser cultivado mediante entornos pedagógicos que promuevan la reflexión, el cuestionamiento y la argumentación constante. Estos aportes permiten comprender que la educación debe ser repensada como un proceso integral que prepare a los estudiantes para comprender y transformar la realidad en la que se encuentran inmersos.

En coherencia con lo anterior, los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) han situado a la educación como un pilar para el logro de un mundo más justo e inclusivo. El ODS 4, propuesto en la Agenda 2030, plantea la necesidad de garantizar una educación equitativa y de calidad, lo que implica fomentar en los estudiantes competencias críticas que les permitan abordar con criterio los problemas sociales, ambientales y económicos de su tiempo. Según la UNESCO (2020), la educación crítica no se reduce a la memorización de contenidos, sino que debe orientar a los estudiantes hacia la comprensión de las múltiples dimensiones de los problemas contemporáneos y capacitarlos para la acción transformadora. De acuerdo con Carvalho et al. (2021), el fortalecimiento del pensamiento crítico en la educación está directamente relacionado con la capacidad de los estudiantes para analizar fenómenos desde perspectivas interdisciplinarias, lo cual resulta imprescindible en un mundo caracterizado por su complejidad. Así, la formación crítica adquiere un papel central en la consolidación de una ciudadanía global activa, consciente y capaz de contribuir al cumplimiento de los compromisos internacionales en materia de sostenibilidad y justicia social.

2.2.5 Desafíos en la promoción del pensamiento crítico en los sistemas educativos

A pesar de los avances registrados en las últimas décadas respecto a la promoción del pensamiento crítico en la educación, aún persisten limitaciones significativas que dificultan su incorporación plena en los sistemas educativos. Uno de los mayores obstáculos identificados es la resistencia de algunos docentes a modificar sus prácticas tradicionales centradas en la transmisión de contenidos. Como señala García y Martínez (2020), la implementación de metodologías activas supone no solo un cambio metodológico, sino también una transformación cultural en el rol del docente, que debe pasar de ser transmisor de información a facilitador del aprendizaje. Esta transición requiere procesos de formación continua que muchas veces no se garantizan desde las instituciones educativas, lo que genera barreras estructurales para el avance en la enseñanza crítica y reflexiva.

La escasa formación docente en metodologías participativas representa otro reto fundamental. Estudios recientes destacan que los programas de capacitación suelen estar más enfocados en aspectos administrativos que en el fortalecimiento de competencias pedagógicas

innovadoras (Jiménez & Restrepo, 2021). Esto provoca que las iniciativas orientadas al pensamiento crítico dependan en gran medida del interés personal de los docentes y no de un compromiso institucional articulado. De acuerdo con Darling-Hammond et al. (2020), los sistemas educativos que han logrado progresos sustanciales en la integración del pensamiento crítico se caracterizan por invertir en formación docente contextualizada, acompañamiento pedagógico y comunidades de aprendizaje profesional que permiten la reflexión colectiva sobre la práctica.

La falta de recursos materiales y tecnológicos constituye otro de los principales factores que limita el impacto de las estrategias pedagógicas orientadas al pensamiento crítico. Sánchez (2021) advierte que las instituciones educativas en contextos rurales o marginados carecen de acceso a dispositivos digitales, conexión a internet y espacios adecuados para la innovación pedagógica. Esta carencia refuerza las brechas de inequidad y restringe la posibilidad de ofrecer a los estudiantes experiencias educativas que potencien su autonomía y capacidad analítica. Además, las limitaciones de infraestructura afectan la implementación de proyectos colaborativos y metodologías que requieren recursos tecnológicos para su desarrollo pleno.

En este marco, la inequidad educativa se convierte en un desafío transversal. Tal como subraya la UNESCO (2023), garantizar el pensamiento crítico en contextos de desigualdad implica no solo transformar las prácticas pedagógicas, sino también asegurar condiciones materiales y sociales que permitan a todos los estudiantes participar en procesos de aprendizaje reflexivos y creativos. La organización enfatiza que sin equidad en el acceso a recursos y oportunidades, cualquier esfuerzo pedagógico corre el riesgo de profundizar las brechas existentes en lugar de mitigarlas. Así, la promoción del pensamiento crítico debe estar acompañada de políticas públicas que fortalezcan la inclusión educativa.

Otro aspecto relevante es la necesidad de repensar los modelos de evaluación. Como indican Biggs y Tang (2019), las pruebas estandarizadas centradas en la memorización siguen predominando en muchos sistemas educativos, lo que desalienta a los docentes a implementar estrategias críticas. En lugar de ello, es necesario diseñar instrumentos de evaluación que valoren la argumentación, la capacidad de análisis y la resolución de problemas complejos. Estas propuestas requieren un cambio estructural en las políticas educativas, ya que los sistemas de

evaluación actuales condicionan fuertemente la práctica docente y los objetivos de aprendizaje que se priorizan en el aula.

En el ámbito colombiano, estudios como el de Betancur et al. (2024) revelan que, a pesar de la introducción de lineamientos curriculares que promueven el pensamiento crítico, en la práctica persisten metodologías tradicionales que priorizan la repetición mecánica de información. Los autores señalan que la falta de coherencia entre las políticas educativas nacionales y las realidades institucionales genera un desfase entre lo que se proyecta en los documentos oficiales y lo que ocurre en el aula. Esto confirma la necesidad de fortalecer la articulación entre las reformas educativas y las prácticas pedagógicas cotidianas.

Un elemento adicional a considerar es el compromiso de las comunidades educativas en su conjunto. Investigaciones recientes sugieren que el pensamiento crítico no se desarrolla únicamente en el aula, sino también a través de experiencias extracurriculares y del vínculo con el entorno social (Murillo & Duk, 2020). En este sentido, la participación activa de las familias, los directivos y la comunidad resulta esencial para consolidar entornos de aprendizaje que fomenten la reflexión, el diálogo y la construcción colectiva de saberes. Sin un compromiso amplio, las estrategias pedagógicas corren el riesgo de ser esfuerzos aislados sin un impacto sostenido en la cultura escolar.

El reto central radica en diseñar políticas educativas integrales que combinen inversión en infraestructura, formación docente continua y evaluación pertinente con la incorporación de metodologías activas y críticas. Como afirma Fullan (2021), los cambios sostenibles en educación no dependen solo de innovaciones técnicas, sino de transformaciones profundas en la cultura escolar y en la manera en que se concibe el aprendizaje. De este modo, la promoción del pensamiento crítico en las instituciones educativas colombianas debe entenderse como un proyecto de largo plazo que requiere coordinación entre docentes, directivos, familias y autoridades educativas para asegurar su efectividad y permanencia.

2.2.6 Conclusiones y perspectivas futuras

El marco teórico en torno al pensamiento crítico evidencia que, a pesar de la diversidad de posturas epistemológicas y enfoques pedagógicos, existe un consenso sobre su relevancia para la formación de estudiantes reflexivos y capaces de analizar la realidad de manera rigurosa. Las teorías constructivistas sostienen que el conocimiento se construye activamente a partir de la interacción del individuo con su entorno, lo que posibilita el desarrollo de habilidades críticas mediante experiencias significativas. Por su parte, la teoría de la argumentación refuerza la necesidad de enseñar a los estudiantes a evaluar la validez de los razonamientos y a identificar falacias en los discursos, consolidando un aprendizaje que trascienda la repetición mecánica. Autores como Facione et al. (2020) subrayan que el pensamiento crítico no debe considerarse como una habilidad aislada, sino como un conjunto de disposiciones cognitivas que se fortalecen cuando se promueven procesos de análisis, interpretación y evaluación de la información.

En este sentido, el uso de metodologías activas como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) se ha consolidado como una estrategia eficaz para fomentar el pensamiento crítico en el aula. Gómez y Ruiz (2020) señalan que el ABP favorece la conexión entre los contenidos curriculares y los problemas del mundo real, permitiendo a los estudiantes aplicar sus conocimientos en situaciones prácticas y desarrollar autonomía intelectual. Esta metodología exige la formulación de preguntas problematizadoras, el trabajo colaborativo y la argumentación fundamentada, componentes esenciales en la formación de competencias críticas. De igual forma, estudios de Galván y Siado (2021) demuestran que los proyectos en ciencias sociales contribuyen significativamente a la capacidad de los estudiantes para analizar fenómenos complejos desde múltiples perspectivas, fortaleciendo el vínculo entre la teoría y la práctica.

La pedagogía crítica, planteada por Freire y retomada en estudios actuales, también desempeña un papel central en la discusión sobre el pensamiento crítico. Esta perspectiva enfatiza que la educación debe orientarse hacia la emancipación, permitiendo que los estudiantes cuestionen las estructuras de poder y reflexionen sobre su papel en la sociedad. Según Giroux y Micán (2019), el pensamiento crítico es indispensable para formar ciudadanos democráticos y comprometidos con la transformación social. En este marco, la práctica educativa debe promover el diálogo, la problematización y la reflexión colectiva, elementos que favorecen la construcción

de una conciencia crítica y la capacidad de actuar frente a las problemáticas sociales contemporáneas.

Los enfoques contemporáneos sobre el pensamiento crítico han resaltado la necesidad de su integración transversal en los currículos escolares. La UNESCO (2023) sostiene que esta competencia debe impregnar todas las áreas del conocimiento, ya que es fundamental no solo para el aprendizaje académico, sino también para la vida ciudadana. En esta línea, Ennis (2018) y Halpern y Dunn (2022) destacan que el pensamiento crítico debe enseñarse a través de experiencias educativas significativas, donde los estudiantes tengan la oportunidad de resolver problemas, tomar decisiones y reflexionar sobre la validez de las fuentes de información. Este planteamiento se relaciona con la necesidad de superar metodologías centradas exclusivamente en la memorización, las cuales han demostrado ser insuficientes para responder a los retos del siglo XXI.

En el contexto colombiano, persisten desafíos importantes respecto a la implementación del pensamiento crítico en las aulas. Betancur et al. (2024) advierten que, aunque el currículo oficial plantea la necesidad de fomentar competencias críticas, en la práctica todavía predominan enfoques pedagógicos tradicionales que limitan el desarrollo de estas habilidades. A pesar de los esfuerzos por introducir metodologías activas, factores como la falta de formación docente, la rigidez de las evaluaciones estandarizadas y la carencia de recursos dificultan su aplicación efectiva. Esta situación genera un desfase entre los objetivos educativos planteados a nivel nacional y los aprendizajes reales de los estudiantes, especialmente en áreas como las ciencias sociales.

La investigación educativa reciente ha subrayado la importancia de fortalecer la formación inicial y continua de los docentes como estrategia para promover el pensamiento crítico en los estudiantes. Darling-Hammond et al. (2020) resaltan que la capacitación docente debe centrarse en el diseño de ambientes de aprendizaje participativos, en la implementación de estrategias didácticas innovadoras y en el uso reflexivo de la evaluación como herramienta para el aprendizaje. Esta formación resulta esencial para que los docentes puedan convertirse en mediadores del conocimiento, capaces de guiar procesos de análisis, debate y reflexión en el aula.

De este modo, se reconoce que la calidad del pensamiento crítico de los estudiantes está directamente vinculada a la calidad de la enseñanza que reciben.

Otro aspecto crucial es la evaluación de las competencias críticas, la cual debe trascender la simple medición de conocimientos memorísticos. Biggs y Tang (2019) sostienen que las estrategias de evaluación deben valorar la argumentación, la capacidad de síntesis y el análisis profundo de problemas, mediante instrumentos como rúbricas, estudios de caso y proyectos integradores. Estas prácticas no solo permiten un seguimiento más adecuado de los aprendizajes, sino que también refuerzan la autonomía del estudiante en su proceso formativo. La incorporación de estas herramientas en el ámbito educativo colombiano representaría un paso importante hacia la consolidación de prácticas pedagógicas más inclusivas y críticas.

Resulta indispensable seguir investigando sobre la implementación de metodologías innovadoras en diferentes niveles educativos y contextos geográficos, evaluando su impacto en el desarrollo de competencias críticas. Como señala Fullan (2021), las reformas educativas sostenibles requieren un enfoque sistémico que combine cambios en el currículo, la formación docente, las políticas públicas y la cultura escolar. En consecuencia, esta investigación doctoral no solo pretende contribuir al conocimiento teórico sobre el pensamiento crítico, sino también ofrecer propuestas metodológicas contextualizadas que puedan ser aplicadas en instituciones educativas colombianas y adaptadas en escenarios internacionales, con el propósito de formar estudiantes preparados para enfrentar los desafíos de un mundo globalizado y en constante transformación.

2.3 Marco Conceptual

El desarrollo del pensamiento crítico en el área de las ciencias sociales representa un componente esencial de la educación, ya que permite a los estudiantes trascender la simple adquisición de conocimientos y asumir una postura reflexiva frente a los fenómenos sociales, históricos y culturales que les rodean. En este marco, resulta imprescindible fomentar la capacidad de cuestionar, analizar y evaluar de manera argumentada las diversas realidades que conforman la sociedad. Según Facione et al. (2020), el pensamiento crítico no se limita a una

habilidad cognitiva, sino que constituye un proceso integral que promueve la interpretación, la inferencia y la autorregulación, competencias necesarias en el siglo XXI. En consecuencia, la presente investigación busca diseñar estrategias pedagógicas que, mediante un enfoque cualitativo y de investigación-acción, logren transformar las prácticas tradicionales y potencien la reflexión crítica en los estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Municipal Técnico Industrial de Pasto, adaptándolas a su contexto sociocultural.

Las ciencias sociales constituyen un escenario idóneo para desarrollar estas habilidades, ya que brindan las herramientas necesarias para comprender y transformar la realidad desde múltiples dimensiones. Investigaciones como las de Betancur et al. (2024) han demostrado que la aplicación de metodologías activas en este campo permite a los estudiantes vincular los contenidos escolares con sus experiencias cotidianas, logrando aprendizajes más significativos. En este sentido, la reflexión crítica se convierte en una vía para empoderar a los jóvenes como ciudadanos capaces de analizar fenómenos políticos, económicos y culturales, y de proponer alternativas a las problemáticas de su entorno. De esta forma, el estudio aquí planteado busca fortalecer no solo el rendimiento académico, sino también la formación ciudadana y ética de los estudiantes.

El pensamiento crítico ha sido objeto de múltiples investigaciones en la educación contemporánea y es considerado como una de las competencias clave para la formación integral. Según Paul y Elder (2019), esta capacidad implica la evaluación rigurosa de la información, la identificación de sesgos y la formulación de juicios razonados. En el nivel de educación secundaria, estas competencias son particularmente relevantes, ya que los estudiantes atraviesan un momento de desarrollo cognitivo que les permite consolidar habilidades de análisis y de razonamiento abstracto. En el caso de las ciencias sociales, esta competencia permite no solo comprender los procesos históricos y culturales, sino también generar posturas fundamentadas frente a los retos que plantea la sociedad actual, contribuyendo a una ciudadanía crítica y comprometida.

La creatividad, estrechamente vinculada al pensamiento crítico, desempeña un papel determinante en el proceso de aprendizaje. Robinson (2021) señala que la creatividad no se limita a la generación de ideas originales, sino que promueve la capacidad de cuestionar lo establecido y

de plantear soluciones innovadoras. Desde esta perspectiva, fomentar entornos educativos creativos impulsa a los estudiantes a asumir una postura crítica, ya que les permite explorar diferentes ángulos de un problema y elaborar conclusiones fundamentadas. A su vez, Csikszentmihalyi (2020) sostiene que la creatividad se nutre de la capacidad de reorganizar conocimientos previos para dar lugar a soluciones novedosas, lo que fortalece la autonomía intelectual y la capacidad reflexiva.

En el mismo sentido, Sternberg (2020) plantea que creatividad y pensamiento crítico son competencias complementarias: mientras el pensamiento crítico permite evaluar y argumentar de forma rigurosa, la creatividad ofrece la posibilidad de generar alternativas y enfoques disruptivos. Este binomio, cuando es promovido en el aula, potencia la capacidad de los estudiantes para innovar en la construcción de conocimiento y para abordar problemáticas sociales desde perspectivas múltiples. En consecuencia, un entorno pedagógico que valore la creatividad favorece simultáneamente la consolidación de habilidades críticas, configurando un proceso de enseñanza-aprendizaje más integral y significativo para los estudiantes.

La transformación de las prácticas pedagógicas es una condición necesaria para fomentar el pensamiento crítico en las instituciones educativas. Como lo indica Freire (2020), la educación debe ser liberadora y orientarse hacia la formación de sujetos activos y reflexivos, capaces de problematizar su realidad. Esta visión demanda superar modelos centrados en la memorización y promover estrategias participativas que pongan al estudiante en el centro del proceso. En la Institución Educativa Municipal Técnico Industrial, este enfoque resulta especialmente pertinente, ya que responde a la necesidad de brindar a los estudiantes herramientas que les permitan interpretar y cuestionar los fenómenos sociales de su contexto inmediato.

La investigación educativa reciente resalta la importancia de implementar metodologías activas que integren la participación, la resolución de problemas y la reflexión colectiva. Hattie y Zierer (2021) destacan que las estrategias pedagógicas basadas en la indagación y la cooperación no solo favorecen el desarrollo del pensamiento crítico, sino que también incrementan la motivación y el compromiso estudiantil. Estas metodologías permiten que los estudiantes asuman un rol activo en la construcción del conocimiento, fortaleciendo su capacidad de análisis y su disposición para debatir y argumentar con fundamentos sólidos. Así, la innovación pedagógica se

convierte en un motor para reconfigurar las dinámicas de aula hacia prácticas más críticas e inclusivas.

El fortalecimiento del pensamiento crítico en ciencias sociales debe entenderse como un proceso integral que articula el currículo, la práctica docente y la evaluación. Brookfield (2017) subraya que los espacios de aprendizaje deben estar diseñados para estimular la curiosidad y el cuestionamiento constante, promoviendo experiencias que desafíen las concepciones previas de los estudiantes. Desde esta perspectiva, la investigación planteada no se limita a proponer cambios metodológicos, sino que busca consolidar una cultura escolar que valore la reflexión crítica y la formación ciudadana. De este modo, se proyecta una propuesta educativa que, al ser contextualizada en Pasto, Nariño, pueda servir como referente replicable en otros entornos educativos colombianos.

El constructivismo ha sido uno de los enfoques más influyentes en la comprensión del aprendizaje y del desarrollo cognitivo, destacando que el conocimiento no se transmite de manera pasiva, sino que se construye activamente a través de la interacción del sujeto con su entorno. En esta línea, autores recientes como Coll (2020) sostienen que los estudiantes desarrollan pensamiento crítico cuando se enfrentan a situaciones problemáticas que requieren reflexión, análisis y toma de decisiones fundamentadas. De este modo, el aula debe configurarse como un espacio donde se fomente la exploración, el cuestionamiento y la resolución de problemas, permitiendo a los estudiantes participar como protagonistas en la construcción de su propio conocimiento. Este planteamiento ofrece un marco sólido para el diseño de estrategias pedagógicas orientadas a la formación de competencias críticas en contextos educativos diversos.

La perspectiva constructivista también subraya la relevancia de entornos educativos que promuevan la indagación y el contraste de ideas, facilitando procesos cognitivos de mayor complejidad. Como señalan Hernández y Sanabria (2021), el pensamiento crítico se potencia cuando los estudiantes asumen un rol activo en la investigación y en la generación de hipótesis que les permitan interpretar fenómenos sociales o científicos. Este proceso, mediado por el docente, implica un cambio en el paradigma de enseñanza, pasando de la transmisión de contenidos a la construcción colectiva de saberes. En este sentido, el constructivismo se convierte

en un referente esencial para innovar en las prácticas pedagógicas y fortalecer la capacidad crítica de los estudiantes frente a los retos del mundo actual.

Dentro de los enfoques derivados del constructivismo, el aprendizaje basado en problemas (ABP) ha demostrado ser altamente efectivo para la formación de habilidades críticas. Investigaciones recientes como las de Morales y Landa (2020) muestran que el ABP facilita la conexión entre los conocimientos teóricos y las situaciones reales, lo que promueve un aprendizaje significativo y contextualizado. Este método coloca a los estudiantes ante problemáticas abiertas que exigen indagación, análisis de información y elaboración de soluciones, estimulando al mismo tiempo la argumentación y la toma de decisiones. Así, el ABP no solo fomenta la resolución de problemas, sino que también contribuye al desarrollo de la autonomía intelectual y la capacidad de reflexión crítica en los estudiantes.

El ABP, al centrarse en la investigación y en la resolución activa de situaciones reales, ofrece un escenario propicio para cuestionar supuestos previos y confrontar diferentes perspectivas. Según Rodríguez y Torres (2021), los estudiantes que participan en procesos de ABP logran mayores niveles de pensamiento crítico, ya que deben justificar sus posturas con base en evidencias y trabajar de manera colaborativa para alcanzar consensos. Además, este enfoque favorece la motivación intrínseca al permitir que los estudiantes se involucren en problemas significativos y relevantes para su contexto. En consecuencia, el ABP se erige como una estrategia pedagógica clave para desarrollar competencias analíticas, reflexivas y propositivas en la educación secundaria.

Otra de las bases teóricas fundamentales para comprender el pensamiento crítico en la educación es la pedagogía crítica. Freire, aunque pionero en este campo, continúa siendo actualizado y complementado por autores como Torres (2019), quien sostiene que la educación debe ser un acto emancipador que transforme la conciencia de los estudiantes frente a las estructuras de poder. Este enfoque plantea que los estudiantes no deben limitarse a recibir información, sino que deben desarrollar la capacidad de analizar su contexto, identificar injusticias y participar activamente en la transformación social. Desde esta perspectiva, la pedagogía crítica promueve un pensamiento reflexivo que se orienta a la acción y a la justicia social, aspectos indispensables para la formación de ciudadanos democráticos y comprometidos.

En la práctica, la pedagogía crítica se traduce en metodologías que favorecen el diálogo, la problematización y la construcción colectiva del conocimiento. Investigaciones como la de Escobar y Restrepo (2022) destacan que las aulas que integran principios de pedagogía crítica generan mayor participación estudiantil y fomentan la conciencia crítica frente a fenómenos sociales. De esta manera, los estudiantes se convierten en agentes activos capaces de proponer alternativas frente a problemáticas de su realidad inmediata. En este sentido, la pedagogía crítica no solo contribuye al desarrollo de habilidades cognitivas, sino también a la formación ética y ciudadana, pilares esenciales para el siglo XXI.

Por otro lado, la teoría del aprendizaje significativo propuesta por Ausubel ha mantenido vigencia y ha sido enriquecida por estudios recientes que la vinculan con el desarrollo del pensamiento crítico. Autores como Moreira (2020) señalan que el aprendizaje se vuelve más profundo cuando los nuevos conocimientos se integran con los esquemas previos de los estudiantes, generando conexiones que facilitan la reflexión y el análisis crítico. Esta integración permite contextualizar la información, dotarla de sentido y evaluarla con base en experiencias anteriores, fortaleciendo así la capacidad de argumentación y de toma de decisiones fundamentadas.

El aprendizaje significativo, al propiciar la vinculación entre conocimientos previos y nuevos, constituye una base para diseñar estrategias que motiven la participación activa y el cuestionamiento en el aula. Según Valbuena y Moreno (2021), activar los saberes previos de los estudiantes es fundamental para que puedan relacionar la teoría con su práctica cotidiana y, de esta manera, elaborar juicios críticos sobre la realidad. En este marco, la implementación de proyectos, debates y estudios de caso se convierte en una vía efectiva para consolidar procesos de pensamiento crítico, haciendo del aprendizaje una experiencia más profunda, reflexiva y transformadora.

El aprendizaje cooperativo se ha consolidado como un enfoque pedagógico relevante para el desarrollo del pensamiento crítico en entornos educativos. Investigaciones recientes, como la de Johnson y Johnson (2020), sostienen que trabajar en grupos pequeños permite a los estudiantes aprender de manera más significativa, pues el intercambio de ideas y la negociación de significados fortalecen las habilidades de argumentación y de reflexión crítica. En este sentido, el

aprendizaje cooperativo no se limita al desarrollo de competencias sociales y emocionales, sino que se convierte en un medio para que los estudiantes cuestionen, validen y reconstruyan sus posturas a partir de la interacción con sus pares. Este proceso colaborativo fomenta la co-construcción de saberes y genera un entorno donde las ideas son constantemente evaluadas y contrastadas, promoviendo un pensamiento más elaborado y crítico.

La teoría del aprendizaje transformador, planteada inicialmente por Mezirow, ha sido actualizada en la última década como un marco que promueve la revisión crítica de las creencias y supuestos de los estudiantes. De acuerdo con Kitchenham (2020), la transformación ocurre cuando los individuos confrontan perspectivas divergentes y logran reconstruir sus marcos de referencia a través de la reflexión crítica. Este enfoque resulta fundamental en contextos donde los estudiantes deben cuestionar visiones rígidas o naturalizadas de la realidad social. La educación, desde esta perspectiva, debe diseñar experiencias que propicien la confrontación de creencias y la apertura al diálogo, permitiendo un aprendizaje profundo que transforme no solo la manera de pensar, sino también las formas de actuar en la vida cotidiana.

El aprendizaje basado en proyectos (ABP) ha sido ampliamente reconocido en los últimos años como una estrategia idónea para fortalecer el pensamiento crítico. Según Barron y Darling-Hammond (2020), el ABP sitúa al estudiante en escenarios reales donde debe investigar, formular hipótesis, diseñar soluciones y evaluar alternativas, promoviendo así un aprendizaje activo y autónomo. Esta metodología fomenta la integración de conocimientos de diversas disciplinas y potencia el trabajo colaborativo, permitiendo que los estudiantes desarrollen competencias de análisis, síntesis y evaluación. En el área de las ciencias sociales, el ABP adquiere especial relevancia, dado que vincula los contenidos académicos con problemas de la realidad, incentivando la reflexión crítica sobre fenómenos históricos, políticos y culturales.

El uso de las tecnologías digitales, en articulación con el ABP, amplía las posibilidades de construcción crítica del conocimiento. Investigaciones recientes, como la de Redecker et al. (2020), señalan que las plataformas digitales, los entornos virtuales de aprendizaje y las herramientas colaborativas potencian la capacidad de los estudiantes para acceder a diversas fuentes de información, contrastarlas y generar nuevos productos de conocimiento. En este proceso, el rol del docente como mediador es crucial, ya que debe guiar a los estudiantes en el

análisis crítico de la información, evitando que la sobrecarga de datos se convierta en un obstáculo. Así, la tecnología se constituye como un medio que, bien orientado, contribuye al desarrollo del pensamiento crítico y a la formación de ciudadanos capaces de enfrentar los desafíos de la sociedad digital.

El enfoque centrado en el estudiante, revitalizado por las teorías constructivistas contemporáneas, también aporta al fortalecimiento del pensamiento crítico. Según Anderson y Krathwohl (2021), este enfoque reconoce al estudiante como un agente activo que construye conocimiento a partir de su interacción con el entorno, desarrollando habilidades de análisis crítico en la medida en que participa en experiencias de descubrimiento y resolución de problemas. Esta visión plantea que los estudiantes no deben limitarse a recibir información, sino que deben ser desafiados a cuestionar, argumentar y elaborar explicaciones fundamentadas. En este marco, el papel del docente se redefine como facilitador del aprendizaje, responsable de crear contextos que estimulen la autonomía, la reflexión y la indagación crítica.

Diversos estudios han evidenciado que la integración de enfoques pedagógicos como el aprendizaje cooperativo, el transformador y el basado en proyectos favorece la consolidación de una educación más crítica y participativa. De acuerdo con Halpern y Dunn (2022), estas metodologías permiten que los estudiantes no solo adquieran conocimientos, sino que desarrollen competencias superiores para evaluar evidencias, identificar falacias y formular juicios fundamentados. El pensamiento crítico, desde esta perspectiva, se convierte en una competencia transversal que atraviesa todas las áreas del conocimiento y que prepara a los estudiantes para enfrentar contextos cambiantes e inciertos.

En el caso de esta investigación, centrada en los estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Municipal Técnico Industrial, la aplicación de estos enfoques adquiere especial importancia. El contexto sociocultural de Pasto demanda estrategias pedagógicas que no solo transmitan contenidos, sino que promuevan la reflexión crítica frente a fenómenos sociales concretos. Tal como señalan Betancur et al. (2024), la educación secundaria en Colombia enfrenta el reto de superar metodologías centradas en la memorización, para avanzar hacia prácticas que vinculen al estudiante con la construcción activa y crítica del conocimiento. En este

sentido, metodologías como el ABP y el aprendizaje cooperativo representan oportunidades valiosas para transformar la enseñanza de las ciencias sociales.

La investigación reconoce la necesidad de articular estos enfoques con una visión más amplia de la educación como proceso emancipador. Siguiendo a Torres (2019), es fundamental comprender que el pensamiento crítico no se limita a una habilidad cognitiva, sino que constituye una herramienta para la participación ciudadana y la transformación social. Por ello, el diseño de estrategias pedagógicas en este estudio se orienta no solo a fortalecer competencias académicas, sino también a formar estudiantes capaces de analizar su entorno, cuestionar las estructuras sociales y participar activamente en la construcción de una sociedad más justa y democrática.

El análisis de las prácticas pedagógicas en el área de ciencias sociales dentro de la Institución Educativa Municipal Técnico Industrial se convierte en un elemento esencial para identificar las fortalezas, limitaciones y posibilidades de innovación que permitan fortalecer la creatividad y el pensamiento crítico en los estudiantes. Este proceso no solo contribuye a comprender las dinámicas de enseñanza que actualmente se desarrollan, sino también a develar los factores contextuales que influyen en la formación de los jóvenes. Investigaciones recientes destacan que el aprendizaje se ve profundamente condicionado por las interacciones sociales y culturales de los estudiantes, lo cual implica que los docentes deben considerar las particularidades del contexto al diseñar e implementar estrategias pedagógicas (Wegerif et al., 2022). Así, un diagnóstico adecuado abre la puerta a transformar las prácticas educativas hacia escenarios más participativos y reflexivos.

En este marco, la investigación-acción se presenta como un enfoque metodológico idóneo para promover la reflexión crítica sobre la práctica docente y generar cambios significativos en el aula. Este enfoque permite que los docentes se conviertan en investigadores de su propia práctica, identificando problemáticas, diseñando intervenciones y evaluando sus resultados en un proceso iterativo y colectivo. Según Cochran-Smith y Lytle (2021), la investigación-acción fomenta la profesionalización del docente al situarlo como un sujeto activo que produce conocimiento en función de su práctica y contexto. En el área de ciencias sociales, este enfoque posibilita que las estrategias implementadas sean constantemente revisadas y ajustadas, generando un impacto real en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes.

El valor de la investigación-acción radica en su capacidad para vincular a los actores educativos en un proceso de cambio compartido. Esto significa que los estudiantes también se convierten en protagonistas, pues sus experiencias y reflexiones alimentan la evaluación de las estrategias pedagógicas. De acuerdo con Somekh (2020), la investigación-acción no solo mide la efectividad de las prácticas, sino que promueve la transformación cultural de la institución educativa hacia un modelo más participativo y colaborativo. En consecuencia, la investigación-acción no se limita a ser un método de análisis, sino que constituye un camino de innovación pedagógica que fomenta tanto la autonomía docente como el empoderamiento estudiantil.

El desarrollo de estrategias pedagógicas activas debe tener como eje transversal la creatividad, en tanto esta potencia la capacidad de análisis crítico y la reflexión profunda. Según Robinson (2021), la creatividad es una competencia que permite a los estudiantes generar soluciones originales y cuestionar las ideas establecidas, lo que la convierte en un factor clave para el pensamiento crítico. Estudios recientes evidencian que los entornos de aprendizaje que promueven la creatividad favorecen la motivación, la autonomía y la disposición para abordar problemas complejos desde múltiples perspectivas (Beghetto & Kaufman, 2022). De esta forma, la creatividad se articula como un puente entre el conocimiento adquirido y la capacidad de aplicarlo críticamente en situaciones reales.

La revisión de las prácticas pedagógicas actuales en ciencias sociales revela que esta disciplina demanda enfoques de enseñanza que trasciendan la transmisión de contenidos y prioricen la formación de competencias críticas y analíticas. De acuerdo con Murphy et al. (2019), la enseñanza de las ciencias sociales debe orientarse a la formación ciudadana activa, en la cual los estudiantes desarrollen la capacidad de cuestionar y transformar la realidad que habitan. Frente a los retos contemporáneos, como la globalización y las desigualdades sociales, resulta urgente que las prácticas docentes en ciencias sociales incorporen actividades que integren la reflexión, el análisis crítico de fuentes y la argumentación fundamentada.

El constructivismo de Piaget sigue siendo una referencia clave para comprender cómo los estudiantes construyen activamente su conocimiento. Según Del Río y Álvarez (2020), el enfoque piagetiano plantea que el aprendizaje implica reorganizar esquemas cognitivos mediante la

interacción con el entorno, lo que hace indispensable que las actividades escolares estimulen la reflexión y el cuestionamiento. En las ciencias sociales, esto implica diseñar experiencias de aprendizaje que no se limiten a la repetición de datos, sino que motiven a los estudiantes a analizar fenómenos históricos y sociales desde diferentes perspectivas, propiciando un aprendizaje crítico y significativo.

Por su parte, la teoría sociocultural de Vygotsky adquiere especial relevancia al introducir la noción de la zona de desarrollo próximo, que subraya la importancia del acompañamiento en el aprendizaje. Estudios recientes como los de Mercer et al. (2021) resaltan que las interacciones colaborativas en el aula permiten a los estudiantes alcanzar niveles de comprensión más avanzados de lo que lograrían de manera individual. En ciencias sociales, esto implica que los docentes deben estructurar escenarios de diálogo y trabajo en equipo que promuevan la construcción colectiva del conocimiento, fortaleciendo la capacidad de los estudiantes para analizar críticamente problemas sociales complejos.

El análisis de las prácticas pedagógicas en esta institución debe ser entendido como un proceso integral que articula el diagnóstico contextual, la implementación de metodologías activas y la evaluación constante de resultados. Tal como señalan Halpern y Dunn (2022), el pensamiento crítico no surge de manera espontánea, sino que debe ser enseñado y cultivado en ambientes educativos que favorezcan la reflexión, la creatividad y el debate. En consecuencia, la investigación aquí planteada busca no solo identificar las limitaciones de las prácticas pedagógicas actuales, sino también proponer rutas de transformación que fortalezcan la capacidad de los estudiantes para pensar críticamente y participar activamente en la construcción de una sociedad más justa y democrática.

El análisis de las prácticas pedagógicas en ciencias sociales revela que la interacción social constituye un eje central para el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes. Vygotsky, en sus aportes retomados por investigaciones actuales, enfatiza que el conocimiento se construye colectivamente mediante el diálogo, la colaboración y la mediación docente, lo que convierte al aula en un espacio de construcción social del aprendizaje (Shabani, 2020). En este sentido, las dinámicas de trabajo en grupo, debates y discusiones estructuradas no solo permiten a los estudiantes contrastar diferentes perspectivas, sino que también estimulan el análisis reflexivo

y la comprensión profunda de fenómenos sociales. Esta visión ha sido reforzada en estudios recientes que destacan cómo las metodologías colaborativas potencian tanto la autonomía intelectual como la capacidad crítica de los jóvenes, favoreciendo aprendizajes más significativos en las ciencias sociales (Wegerif et al., 2022).

El aprendizaje basado en problemas (ABP) se ha consolidado como una estrategia pedagógica de gran impacto en la enseñanza de las ciencias sociales, al situar a los estudiantes frente a situaciones complejas que requieren investigación y resolución reflexiva. Según Hung et al. (2019), el ABP fomenta la exploración autónoma, la integración de saberes y el pensamiento crítico al motivar a los estudiantes a generar hipótesis, analizar datos y argumentar soluciones. Este enfoque no solo contribuye a la comprensión de contenidos académicos, sino que además desarrolla competencias transferibles como la colaboración, la comunicación y la toma de decisiones fundamentadas. En el contexto de las ciencias sociales, el ABP permite conectar los contenidos teóricos con problemas sociales reales, facilitando la formación de ciudadanos críticos y comprometidos con su entorno (Servant-Miklos, 2020).

El papel del docente dentro del ABP cambia radicalmente, pasando de ser un transmisor de conocimientos a desempeñar un rol de facilitador y guía del aprendizaje. En esta dinámica, el educador formula preguntas desafiantes, orienta la investigación y brinda retroalimentación constante, lo cual estimula la reflexión crítica de los estudiantes. Según Savery (2019), el docente en ABP debe crear escenarios que promuevan la indagación y al mismo tiempo ofrecer andamiajes que ayuden a los estudiantes a avanzar en sus procesos cognitivos. Así, la práctica docente se transforma en un ejercicio de mediación que impulsa la autonomía intelectual, el análisis crítico y la capacidad de evaluar distintas perspectivas.

La pedagogía crítica, inspirada en los planteamientos de Paulo Freire, mantiene una vigencia indiscutible en la enseñanza de las ciencias sociales al situar la educación como un acto de liberación y transformación social. Según Darder (2019), el enfoque freiriano promueve que los estudiantes se conviertan en sujetos activos capaces de cuestionar las estructuras de poder y proponer alternativas de cambio. En este marco, el diálogo se concibe como herramienta pedagógica esencial para construir un aprendizaje crítico y colectivo. La pedagogía crítica resulta especialmente relevante en el área de ciencias sociales, dado que ofrece la posibilidad de analizar

fenómenos históricos, políticos y culturales desde una perspectiva reflexiva, promoviendo en los estudiantes una conciencia crítica orientada hacia la justicia social y la equidad (Giroux, 2020).

El aprendizaje cooperativo constituye otra estrategia fundamental para estimular el pensamiento crítico, pues fomenta la interacción activa entre los estudiantes y el desarrollo de competencias sociales. Según Johnson y Johnson (2020), el aprendizaje cooperativo mejora significativamente el desempeño académico y el pensamiento reflexivo al obligar a los estudiantes a explicar, justificar y debatir sus ideas dentro de un grupo. Esta dinámica no solo fortalece el trabajo colaborativo, sino que también potencia la capacidad de evaluar diferentes posturas y construir soluciones colectivas a los problemas planteados. En el área de ciencias sociales, el aprendizaje cooperativo favorece la construcción de significados compartidos y el análisis crítico de situaciones que demandan múltiples perspectivas.

Asimismo, el enfoque centrado en el estudiante, derivado de los aportes constructivistas, otorga un rol activo a los aprendices en la construcción de su conocimiento. En investigaciones recientes, autores como Anderson y Peña-Shaff (2021) destacan que este enfoque fomenta la autonomía, la creatividad y la reflexión crítica al situar al estudiante como protagonista del proceso educativo. La enseñanza de las ciencias sociales bajo este modelo permite a los jóvenes investigar temas de su interés, generar hipótesis y relacionar los contenidos curriculares con su realidad social, lo que fortalece sus competencias analíticas y críticas. El docente, en este marco, asume el papel de mediador que estimula la indagación y el descubrimiento autónomo.

El uso de las tecnologías educativas ha transformado significativamente las prácticas pedagógicas en ciencias sociales, ampliando las oportunidades de análisis crítico y de acceso a múltiples fuentes de información. Según Lund y Wang (2023), las herramientas digitales, como plataformas de discusión en línea, simuladores de políticas públicas y bases de datos interactivas, favorecen la participación activa de los estudiantes y potencian la capacidad de evaluar diferentes perspectivas. La tecnología, cuando es utilizada estratégicamente, permite a los estudiantes desarrollar competencias críticas al contrastar información, analizar evidencias y elaborar conclusiones fundamentadas. Esto convierte a las herramientas digitales en aliados pedagógicos clave para fortalecer la enseñanza crítica en un mundo globalizado.

La integración de metodologías activas, enfoques críticos y herramientas tecnológicas permite generar prácticas pedagógicas en ciencias sociales más dinámicas, inclusivas y reflexivas. Estudios recientes como los de Halpern y Dunn (2022) enfatizan que el pensamiento crítico no surge de manera espontánea, sino que requiere un entorno educativo deliberadamente diseñado para la reflexión, el cuestionamiento y la argumentación. En este sentido, la articulación de estrategias como el ABP, el aprendizaje cooperativo y el uso de tecnologías digitales contribuye a construir una educación que no solo transmite conocimientos, sino que forma ciudadanos capaces de analizar, cuestionar y transformar la realidad social que habitan.

El aprendizaje situado ha cobrado gran relevancia en los últimos años como un marco teórico que vincula el conocimiento con contextos auténticos y culturalmente significativos. Autores como Lave y Wenger (2020) sostienen que las experiencias educativas más valiosas ocurren cuando los estudiantes se enfrentan a problemas que reflejan su realidad social, ya que esto fomenta la reflexión crítica y el análisis de fenómenos desde perspectivas cercanas a su vida cotidiana. En el área de ciencias sociales, este enfoque se traduce en la utilización de estudios de caso, debates sobre problemáticas actuales y análisis de procesos históricos que permiten a los estudiantes comprender el impacto de las acciones humanas en la sociedad. De este modo, el aprendizaje situado no solo promueve la adquisición de conocimientos, sino también la capacidad de los estudiantes para transferir lo aprendido a situaciones reales, desarrollando competencias críticas y reflexivas que resultan indispensables en un mundo caracterizado por la complejidad y el cambio constante.

El análisis de las prácticas pedagógicas actuales en ciencias sociales revela la necesidad de integrar diversas perspectivas teóricas que potencien la formación crítica de los estudiantes. Desde el constructivismo hasta la pedagogía crítica, pasando por el aprendizaje cooperativo y el uso de recursos digitales, las ciencias sociales ofrecen un campo fértil para la implementación de metodologías activas. Según Wegerif et al. (2022), la enseñanza en este campo debe promover la exploración de distintas perspectivas, el diálogo reflexivo y la problematización de la realidad, de manera que los estudiantes puedan desarrollar habilidades analíticas aplicables a su entorno social. Esto implica que los docentes deben diseñar ambientes educativos que no se limiten a la

transmisión de información, sino que estimulen la participación activa, la colaboración y la construcción colectiva de conocimiento.

La transformación del rol docente constituye otro aspecto clave en la promoción del pensamiento crítico. Mientras que los enfoques tradicionales han privilegiado la figura del profesor como transmisor de saber, en la actualidad se demanda una docencia mediadora, que facilite la reflexión y el cuestionamiento. Autores como Brookfield (2020) plantean que el docente debe convertirse en un facilitador que guíe a los estudiantes en la evaluación de argumentos, el contraste de ideas y la construcción de posiciones fundamentadas. Esta visión requiere de ambientes de aula que incentiven la participación activa, el debate y la exploración de perspectivas divergentes, lo que permite a los estudiantes no solo adquirir conocimientos, sino también desarrollar las habilidades necesarias para enfrentarse críticamente a los discursos dominantes y a las realidades sociales complejas.

En este sentido, metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos (ABP), el aprendizaje cooperativo y los estudios de caso se consolidan como estrategias esenciales para fomentar la reflexión crítica en ciencias sociales. De acuerdo con Kolb y Kolb (2018), el aprendizaje significativo ocurre cuando los estudiantes tienen la oportunidad de aplicar los conocimientos a contextos reales y reflexionar sobre sus experiencias, lo que fortalece la construcción de saberes y la capacidad de cuestionar. Estas metodologías propician que los estudiantes investiguen, colaboren y desarrollen un pensamiento autónomo, crítico y reflexivo. En particular, el ABP permite vincular los contenidos con problemas sociales actuales, promoviendo la búsqueda de soluciones y la elaboración de juicios fundamentados.

La atención a la diversidad cultural y social del estudiantado es igualmente fundamental en la construcción de estrategias pedagógicas que promuevan el pensamiento crítico. Según Banks (2020), una educación inclusiva debe reconocer y valorar las identidades de los estudiantes, promoviendo la equidad y el respeto a la diversidad como pilares de la formación ciudadana. En este marco, la enseñanza de las ciencias sociales debe orientarse no solo a la transmisión de contenidos, sino también a la construcción de una conciencia crítica que permita identificar desigualdades, cuestionar injusticias y proponer alternativas de transformación social. Esto implica que las estrategias pedagógicas deben adaptarse a las características específicas de

los contextos en los que se desarrollan, respetando las experiencias previas de los estudiantes y fomentando su participación activa.

La evaluación de estas estrategias requiere de un enfoque investigativo que permita comprender en profundidad los procesos de enseñanza y aprendizaje. En esta línea, la investigación-acción se presenta como un camino pertinente, al posibilitar una reflexión constante sobre la práctica docente y su impacto en los estudiantes. Según Herr y Anderson (2019), este enfoque cualitativo permite recoger evidencias significativas a partir de la observación, las entrevistas y el análisis de experiencias, ofreciendo una visión integral de la efectividad de las metodologías aplicadas. Además, la investigación-acción fomenta la participación activa de docentes y estudiantes en la construcción del conocimiento, convirtiéndose en una herramienta transformadora que integra la práctica pedagógica con la reflexión crítica.

La implementación de estas estrategias pedagógicas no está exenta de retos, pues requiere una transformación estructural de las prácticas educativas tradicionales y un compromiso institucional con el cambio. Autores como Darling-Hammond et al. (2020) sostienen que la formación docente continua es un requisito indispensable para que los educadores puedan incorporar de manera efectiva metodologías críticas e inclusivas. Asimismo, es necesario el apoyo de políticas educativas que reconozcan el valor de la innovación pedagógica y proporcionen los recursos necesarios para su implementación. Sin este respaldo, las iniciativas corren el riesgo de limitarse a esfuerzos aislados, sin lograr un impacto sostenido en la formación crítica de los estudiantes.

En conclusión, el objetivo de esta investigación es diseñar e implementar estrategias pedagógicas que fortalezcan el pensamiento crítico en los estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Municipal Técnico Industrial, mediante un enfoque de investigación-acción. Este planteamiento busca transformar las prácticas educativas tradicionales, promoviendo un aprendizaje participativo, reflexivo y contextualizado que prepare a los estudiantes para enfrentar los retos de una sociedad cada vez más globalizada y compleja. De este modo, la investigación no solo pretende aportar al desarrollo académico de los estudiantes, sino

también contribuir a la construcción de ciudadanos críticos, capaces de analizar, cuestionar y transformar las realidades sociales que los rodean.

2.4 Marco contextual.

La presente investigación se desarrolla en la Institución Educativa Municipal Técnico Industrial, ubicada en la ciudad de Pasto, capital del departamento de Nariño, al suroccidente de Colombia. Este escenario combina factores geográficos, sociales y culturales que permiten comprender la complejidad del entorno donde se implementarán y evaluarán estrategias pedagógicas orientadas al fortalecimiento del pensamiento crítico en los estudiantes de grado décimo en el área de ciencias sociales. Tal como lo plantea Bolívar (2020), el análisis del contexto es indispensable para generar propuestas educativas pertinentes, pues la enseñanza no se produce en un vacío, sino en medio de dinámicas socioculturales y económicas que influyen en los procesos de aprendizaje. En este sentido, el marco contextual no se limita a describir un entorno físico o institucional, sino que busca identificar las condiciones y retos que condicionan la práctica pedagógica y su impacto en el desarrollo de competencias críticas.

Pasto, como capital regional, constituye un espacio estratégico para el análisis educativo debido a su diversidad étnica y cultural. De acuerdo con el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE, 2018), la ciudad concentra aproximadamente 460.000 habitantes y se caracteriza por su acelerado crecimiento urbano y las desigualdades estructurales que afectan directamente las oportunidades educativas. La presencia de fenómenos como migración interna, desempleo y pobreza multidimensional ha configurado una realidad social que exige respuestas educativas innovadoras y contextualizadas. En este sentido, la escuela se convierte en un espacio vital para el fortalecimiento del pensamiento crítico, entendido como la capacidad de cuestionar, analizar y transformar la realidad social en que los estudiantes se encuentran inmersos (UNESCO, 2023).

En este contexto, la Institución Educativa Municipal Técnico Industrial se consolida como un referente de formación técnica y académica en la región, albergando más de 2.500 estudiantes en dos jornadas. La mayoría de su población proviene de estratos socioeconómicos 1 y 2, lo que

plantea retos adicionales relacionados con la equidad y la inclusión educativa. Tal como señalan Rodríguez y Martínez (2021), la diversidad socioeconómica y cultural en las aulas demanda enfoques pedagógicos flexibles que integren los saberes de los estudiantes y promuevan competencias críticas para enfrentar las desigualdades sociales. La institución, además de su tradición en formación técnica, ofrece una oportunidad para implementar estrategias pedagógicas innovadoras que empoderen a los estudiantes y fortalezcan su capacidad de análisis y reflexión.

La institución opera bajo los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2018), que promueven una educación inclusiva y de calidad. Sin embargo, estudios recientes evidencian que la enseñanza de las ciencias sociales continúa anclada en metodologías tradicionales, centradas en la memorización y en un currículo poco contextualizado (Betancur et al., 2024). Esto genera limitaciones para el desarrollo del pensamiento crítico y la argumentación, pues las prácticas educativas tienden a priorizar la repetición de datos por encima del análisis reflexivo. Como consecuencia, los estudiantes enfrentan dificultades para comprender fenómenos sociales complejos, lo que limita su capacidad de construir juicios propios y fundamentados.

La elección de los estudiantes de grado décimo como población focal responde a factores evolutivos y curriculares. Según Piaget (1972), durante la adolescencia los jóvenes alcanzan el estadio de operaciones formales, etapa en la que adquieren la capacidad de formular hipótesis, razonar de manera abstracta y analizar problemas complejos. Este momento es ideal para promover el pensamiento crítico, ya que los estudiantes cuentan con la madurez cognitiva y emocional para cuestionar y reflexionar sobre la realidad. Estudios recientes, como el de Herrera y Quintero (2020), confirman que la adolescencia es una etapa propicia para el desarrollo de competencias analíticas y reflexivas, lo que justifica la intervención pedagógica en este nivel educativo.

El área de ciencias sociales constituye un terreno privilegiado para fomentar el pensamiento crítico, dado que aborda dimensiones históricas, políticas, económicas y culturales. Tal como señalan Gómez y Ruiz (2020), esta área permite a los estudiantes interpretar fenómenos sociales, comprender relaciones de poder, analizar conflictos y desarrollar una conciencia ciudadana fundamentada en valores de equidad y justicia social. No obstante, investigaciones de Halpern y Dunn (2022) advierten que, en la práctica cotidiana, estas potencialidades se ven

reducidas por el predominio de metodologías centradas en la transmisión de contenidos, limitando el desarrollo de competencias críticas y analíticas.

Los diagnósticos institucionales y las pruebas externas confirman estas limitaciones. El Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES, 2021) ha señalado que los estudiantes de esta institución presentan dificultades recurrentes en competencias de interpretación, argumentación y análisis crítico. Estas debilidades no solo reflejan un déficit en comprensión lectora, sino también la ausencia de estrategias pedagógicas que promuevan la autonomía intelectual y el razonamiento reflexivo. Según López y Duarte (2022), los resultados de las pruebas estandarizadas evidencian una necesidad urgente de replantear las metodologías de enseñanza, especialmente en las ciencias sociales, donde el desarrollo de competencias críticas es fundamental.

A nivel nacional, el sistema educativo colombiano enfrenta retos estructurales que impactan de manera directa en la innovación pedagógica. La rigidez curricular, la sobrecarga laboral de los docentes, la escasa formación continua y la baja inversión en infraestructura constituyen obstáculos persistentes. Investigaciones recientes señalan que existe una brecha entre las políticas educativas que promueven la calidad y la equidad, y las condiciones reales de las instituciones educativas (Rincón & López, 2020). Este desajuste configura un escenario donde las propuestas pedagógicas deben partir de un análisis crítico del contexto, respondiendo a las necesidades locales y promoviendo estrategias que garanticen la formación de ciudadanos críticos y participativos.

En el nivel meso, es decir, dentro de la institución educativa, se evidencian factores específicos que influyen en las prácticas pedagógicas y que deben ser considerados al diseñar estrategias de intervención orientadas al desarrollo del pensamiento crítico. Entre estos factores se destacan la escasa disponibilidad de materiales didácticos actualizados, el uso limitado de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el aula y la rigidez de la jornada escolar, que dificulta la implementación de metodologías activas y proyectos transversales. Además, una parte significativa del profesorado aún conserva una formación inicial basada en enfoques tradicionales, lo cual limita su capacidad para diseñar e implementar estrategias que promuevan la reflexión crítica y la autonomía intelectual en los estudiantes. Investigaciones

recientes de Murillo y Duk (2019) señalan que la ausencia de actualización docente en metodologías innovadoras constituye uno de los principales obstáculos para avanzar en una educación crítica y transformadora en América Latina.

Sin embargo, este escenario también ofrece importantes oportunidades para la innovación educativa. La Institución Educativa Municipal Técnico Industrial ha demostrado apertura institucional hacia procesos de mejoramiento pedagógico y cuenta con una planta docente comprometida con su desarrollo profesional. A ello se suma la existencia de una comunidad educativa participativa, integrada por estudiantes motivados, directivos receptivos y familias que valoran la educación como motor de movilidad social. Este capital humano se convierte en un recurso clave para el diseño e implementación de estrategias pedagógicas orientadas a fortalecer el pensamiento crítico. Tal como afirman Gómez y Salazar (2020), las instituciones que promueven la participación activa de su comunidad educativa logran generar ambientes de aprendizaje más democráticos, capaces de potenciar tanto las habilidades cognitivas como las competencias socioemocionales del estudiantado.

En esta línea, resulta pertinente recordar que todo contexto educativo contiene posibilidades de transformación cuando se reconoce al estudiante como sujeto histórico y activo en la construcción de su aprendizaje. Freire (1998) plantea que la educación debe concebirse como un acto de liberación, donde los estudiantes asumen un papel protagónico en el análisis de su realidad y en la generación de alternativas para transformarla. Este principio se convierte en un eje fundamental de la investigación, al considerar el pensamiento crítico no como una habilidad abstracta, sino como una práctica situada, articulada a experiencias concretas de vida, diálogo y acción colectiva. Según Díaz y Villalba (2021), la pedagogía crítica ofrece un marco idóneo para promover una reflexión ética y política que permita a los estudiantes cuestionar las estructuras de poder y construir ciudadanía activa desde la escuela.

En el caso colombiano, el pensamiento crítico ha sido reconocido como una competencia transversal necesaria para la formación de ciudadanos autónomos, responsables y comprometidos con la transformación social. Documentos rectores como los Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales (MEN, 2004) y las Orientaciones para el Desarrollo de Competencias Ciudadanas (MEN, 2011) lo ubican como un eje clave para la deliberación

democrática, la resolución pacífica de conflictos y la toma de decisiones informadas. Más recientemente, el Plan Nacional de Desarrollo Educativo 2018-2030 ha enfatizado la importancia de la formación en competencias críticas como requisito para avanzar hacia un modelo de educación inclusiva y equitativa (MEN, 2020). De acuerdo con Garzón y Nieto (2021), estas disposiciones reflejan el interés del sistema educativo por alinear la enseñanza con los retos de la globalización y de la ciudadanía del siglo XXI.

No obstante, la distancia entre los lineamientos oficiales y las prácticas escolares sigue siendo evidente. Informes del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES, 2022) han mostrado que los estudiantes presentan bajos desempeños en tareas que exigen interpretación de información compleja, análisis crítico o argumentación en las áreas de lenguaje y ciencias sociales. Asimismo, los resultados de las pruebas PISA (OCDE, 2022) ubicaron a Colombia por debajo del promedio en competencias de lectura crítica y razonamiento cívico, lo que pone de manifiesto la necesidad de repensar las metodologías de aula. De acuerdo con Betancur et al. (2024), esta brecha responde en gran medida al predominio de modelos pedagógicos centrados en la memorización y a la escasa integración de metodologías activas que promuevan el diálogo y la reflexión crítica en el aula.

Desde una perspectiva integral, el pensamiento crítico debe entenderse no solo como una capacidad cognitiva, sino como una disposición ética, política y creativa orientada a interpretar la realidad y a intervenir en ella de manera activa. Jaramillo et al. (2023) sostienen que el desarrollo de esta competencia en la escuela colombiana requiere superar el modelo bancario de educación y avanzar hacia pedagogías problematizadoras que fomenten la autonomía y la agencia estudiantil. En este marco, el pensamiento crítico se convierte en una herramienta de empoderamiento ciudadano que articula el análisis reflexivo con la acción transformadora. Según López y Cárdenas (2022), los estudiantes que desarrollan estas habilidades son más proclives a participar en procesos democráticos y a generar soluciones innovadoras a los problemas sociales de sus comunidades.

Ejemplos exitosos de esta perspectiva se evidencian en experiencias regionales que han promovido metodologías críticas y dialógicas en el aula. El proyecto “Pensar para Transformar” liderado por la Universidad de Antioquia (2021) mostró cómo el trabajo con problemas del

contexto y el análisis de conflictos sociales incrementó significativamente la capacidad argumentativa y la conciencia ciudadana de los estudiantes de secundaria. Asimismo, la “Red de Escuelas Ciudadanas Críticas” (2023) demostró que la reflexión crítica de textos y el diálogo entre saberes permiten fortalecer el juicio ético y político en jóvenes de entornos vulnerables. Estas iniciativas constituyen referentes para el diseño de propuestas contextualizadas que respondan a las particularidades locales y favorezcan la construcción de ciudadanía activa y crítica.

En la última década, la investigación educativa en Colombia y América Latina ha generado un corpus sólido de aportes teórico-prácticos en torno al pensamiento crítico en la enseñanza de las ciencias sociales. Estudios como los de Cárdenas y Muñoz (2021) han mostrado que el análisis de conflictos históricos y contemporáneos favorece el desarrollo de habilidades críticas en estudiantes de secundaria. Del mismo modo, Rodríguez (2020) destaca que la integración de metodologías dialógicas y problematizadoras fortalece la capacidad de argumentación y la reflexión ética en contextos urbanos y rurales. Estos hallazgos evidencian que la enseñanza crítica de las ciencias sociales no solo incrementa las competencias académicas, sino que también potencia la conciencia social y el compromiso político del estudiantado, consolidando así un marco formativo coherente con los retos del siglo XXI.

El trabajo desarrollado por Chavesta y Sánchez (2023) constituye un referente valioso al evidenciar cómo el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), cuando se articula con fenómenos sociales concretos como la migración forzada, la desigualdad o la discriminación, logra conectar los contenidos curriculares con la experiencia vital de los estudiantes, generando en ellos una postura crítica y reflexiva frente a su realidad. Este tipo de enfoques demuestran que el pensamiento crítico se potencia en la medida en que los estudiantes pueden relacionar los saberes escolares con problemáticas auténticas que les afectan directamente, consolidando aprendizajes significativos y fortaleciendo su capacidad de propuesta y acción. De acuerdo con González y Jaramillo (2021), las didácticas que integran acción, reflexión y contextualización son esenciales para promover una educación transformadora que supere la mera transmisión de información y se enfoque en la formación de ciudadanos activos y conscientes.

A nivel internacional, se destacan los aportes de Brookfield (2017) y Mezirow (1991), quienes profundizan en la concepción del pensamiento crítico como praxis emancipadora. Brookfield resalta que el pensamiento crítico permite develar supuestos ocultos en los discursos y prácticas educativas, mientras que Mezirow plantea que el aprendizaje transformador se produce cuando los sujetos cuestionan sus marcos de referencia y reconstruyen significados desde una perspectiva más consciente y autónoma. Estas ideas resultan especialmente pertinentes en contextos educativos marcados por desigualdades sociales, ya que invitan a comprender el pensamiento crítico no como una habilidad aislada, sino como una disposición ética y política orientada al cambio. Según Contreras y Morales (2020), el pensamiento crítico se convierte en una herramienta de empoderamiento en tanto habilita al estudiante para repensar sus experiencias y actuar de manera reflexiva frente a su entorno inmediato.

Asimismo, los estudios mencionados no se limitan a ofrecer marcos conceptuales, sino que proponen modelos de intervención susceptibles de ser replicados en contextos diversos. En este sentido, la relevancia de estas investigaciones radica en su capacidad para vincular teoría y práctica, ofreciendo ejemplos que pueden adaptarse a distintas realidades institucionales. De acuerdo con Villalobos y Pérez (2022), la construcción de propuestas educativas sólidas implica no solo fundamentación teórica, sino también experiencias empíricas que validen su pertinencia en escenarios concretos. La presente investigación doctoral recoge y resignifica estos aportes, articulándolos a las condiciones particulares de una institución pública colombiana, con el objetivo de diseñar estrategias pedagógicas activas que fortalezcan la enseñanza de las ciencias sociales a través del desarrollo del pensamiento crítico.

Desde el plano metodológico, este marco contextual requiere un enfoque cualitativo, crítico y participativo que otorgue voz a los actores educativos directamente involucrados. De acuerdo con Flick (2020), la investigación cualitativa resulta idónea para comprender fenómenos sociales complejos desde la perspectiva de quienes los experimentan, permitiendo captar significados y sentidos que no son accesibles mediante métodos exclusivamente cuantitativos. En coherencia con esta postura, la investigación empleará técnicas como entrevistas, observaciones en aula y análisis documental, que permitirán visibilizar tanto los obstáculos estructurales como las potencialidades pedagógicas existentes para fomentar el pensamiento crítico. Este enfoque se

sustenta en la investigación-acción de Kemmis y McTaggart (2005), entendida como un proceso dialéctico que combina indagación rigurosa con transformación práctica, situando a los docentes y estudiantes como protagonistas del cambio.

La propuesta aquí planteada busca transformar las prácticas pedagógicas en ciencias sociales en grado décimo de la Institución Educativa Municipal Técnico Industrial de Pasto mediante estrategias que integren reflexión crítica, participación activa y creatividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este reto se asume desde una perspectiva situada que reconoce la tensión entre las políticas educativas nacionales, las limitaciones materiales de las instituciones públicas, la formación tradicional de los docentes y las necesidades de los estudiantes. Sin embargo, se parte de la convicción de que la escuela, aun con sus limitaciones, puede convertirse en un espacio de emancipación y construcción colectiva de saberes. Según Paniagua y Istance (2018), las innovaciones educativas que logran impacto transformador son aquellas que emergen de los propios contextos, articulando teoría pedagógica, condiciones locales y prácticas concretas de aula.

En este marco, resulta fundamental entender el pensamiento crítico como una competencia que trasciende los límites disciplinares y se vincula directamente con la formación ciudadana. Tal como afirman Jaramillo y Figueroa (2021), la enseñanza de las ciencias sociales ofrece un terreno fértil para fortalecer la capacidad de los estudiantes de analizar fenómenos complejos, cuestionar relaciones de poder y generar alternativas de transformación social. Así, las estrategias pedagógicas diseñadas en este proyecto no se limitan a favorecer la comprensión de contenidos curriculares, sino que buscan consolidar una postura crítica frente a los problemas del entorno inmediato y global. Este enfoque responde a la necesidad de formar estudiantes capaces de desenvolverse en una sociedad caracterizada por la incertidumbre, la pluralidad de perspectivas y los retos socioambientales del siglo XXI.

El marco contextual definido también orienta las decisiones metodológicas y legitima la pertinencia de esta investigación, que no concibe el entorno como una restricción, sino como una fuente de saberes y experiencias que nutren la acción pedagógica. De acuerdo con Torres y Salcedo (2019), el contexto educativo debe ser comprendido como un escenario dinámico donde confluyen tensiones y oportunidades, y desde el cual es posible generar procesos de innovación

que atiendan a las particularidades de cada comunidad. En este sentido, la institución se convierte en un laboratorio social que, a través de la investigación-acción, puede construir propuestas contextualizadas y sostenibles para el fortalecimiento del pensamiento crítico en los estudiantes.

El reto planteado consiste en aprovechar estas condiciones contextuales para construir una pedagogía crítica, inclusiva e innovadora que responda a las demandas de la sociedad contemporánea. La investigación, al situarse en el grado décimo del área de ciencias sociales, pretende demostrar que es posible articular teoría y práctica en un escenario concreto, contribuyendo a la transformación de las prácticas docentes y al desarrollo de competencias críticas en los estudiantes. Como sostienen Herrera y Pérez (2020), el pensamiento crítico debe entenderse como una competencia clave para la ciudadanía global, que permite a los jóvenes no solo interpretar el mundo, sino también intervenir en él de manera consciente, reflexiva y transformadora. De esta forma, la investigación doctoral busca aportar un modelo replicable para fortalecer la enseñanza crítica en instituciones públicas de Colombia y de América Latina.

2.5 Marco legal y normativo.

El marco legal de la presente investigación constituye un eje fundamental para comprender cómo se regulan, promueven y proyectan las competencias críticas en los sistemas educativos, tanto a nivel internacional como nacional. En el plano global, la UNESCO (2023) reafirma en su más reciente informe la importancia de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad que forme a los estudiantes en capacidades críticas para analizar y transformar sus realidades. Este planteamiento se enlaza con la Declaración de Incheon (2015), que estableció un compromiso colectivo de los Estados miembros para orientar la educación hacia el análisis reflexivo, la justicia social y la sostenibilidad, reconociendo al pensamiento crítico como una competencia transversal. De manera complementaria, la OCDE (2022) sostiene que la enseñanza del pensamiento crítico es indispensable en el siglo XXI, recomendando su incorporación transversal en los currículos como una condición para preparar a los jóvenes frente a los desafíos tecnológicos, sociales y culturales de la globalización.

En el caso colombiano, el marco normativo se sustenta en lineamientos constitucionales, legales y reglamentarios que orientan la formación integral de los ciudadanos. La Constitución

Política de 1991 establece, en su artículo 67, que la educación es un derecho fundamental y un servicio público con función social, cuya finalidad es garantizar el acceso al conocimiento, la ciencia y la técnica, promoviendo la autonomía intelectual y la capacidad crítica de los individuos. Este mandato constitucional reconoce a la educación como un proceso formativo integral que no solo transmite contenidos, sino que habilita a los estudiantes para ser sujetos activos de su aprendizaje, capaces de interpretar críticamente su contexto y de participar en la transformación social. Según Bonilla y Cárdenas (2021), este principio refleja la intención del constituyente de consolidar un modelo educativo emancipador que prepare a los estudiantes para la ciudadanía democrática.

En coherencia con estos postulados, la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) en su artículo 5 señala como propósito central el desarrollo de las capacidades críticas, reflexivas y analíticas de los estudiantes. La norma establece que la educación debe propiciar habilidades cognitivas y socioemocionales que habiliten a los individuos para tomar decisiones fundamentadas y participar de manera activa y responsable en los ámbitos político, económico y cultural del país. En esta misma dirección, Moreno y García (2020) destacan que la Ley 115 marcó un cambio significativo en la política educativa al reconocer el pensamiento crítico como una competencia esencial para el fortalecimiento de la democracia y la equidad social. Así, la educación se proyecta como un medio para formar ciudadanos que no solo asimilen conocimientos, sino que cuestionen, analicen y generen propuestas de cambio.

El Decreto 1860 de 1994, que reglamenta la organización de los currículos y planes de estudio, profundiza en la necesidad de incorporar metodologías activas en el proceso de enseñanza. Este decreto establece que los planes educativos deben incluir estrategias que promuevan la argumentación, el análisis crítico y la participación estudiantil. Al respecto, Castañeda y Ospina (2019) señalan que esta disposición legal representa un esfuerzo por pasar de una educación centrada en la memorización hacia un aprendizaje basado en la problematización y la reflexión, alineado con las demandas contemporáneas de formar estudiantes capaces de evaluar información, deliberar y participar en la vida social y académica.

En consecuencia, la normativa colombiana no se limita a regular la transmisión de contenidos, sino que busca generar escenarios educativos donde los estudiantes desarrollen

competencias cognitivas superiores. Tanto la Constitución como la Ley 115 y el Decreto 1860 coinciden en reconocer que la escuela debe ser un espacio para la formación de ciudadanos autónomos y críticos, preparados para incidir en su realidad social. Esta orientación legal se traduce en el reto de articular la enseñanza con estrategias pedagógicas que vinculen al estudiante en procesos de análisis, deliberación y construcción de conocimiento. De acuerdo con Restrepo (2021), esta perspectiva plantea una oportunidad para que la educación colombiana transite hacia un modelo más participativo y reflexivo.

El Ministerio de Educación Nacional ha reforzado este marco normativo mediante la expedición de políticas específicas orientadas al desarrollo de competencias críticas. Los Estándares Básicos de Competencias (MEN, 2006) en el área de Ciencias Sociales promueven explícitamente la argumentación, la interpretación y la capacidad de evaluación de la información como ejes del aprendizaje. Posteriormente, la Resolución 1036 de 2022 estableció lineamientos claros para la evaluación de las competencias de pensamiento crítico en las pruebas Saber, reconociendo la necesidad de fortalecer estas habilidades en la educación básica y media. Según Muñoz y Rojas (2022), estas disposiciones han consolidado un marco que no solo orienta la enseñanza, sino que también regula cómo se mide el impacto de las prácticas pedagógicas en el desarrollo del pensamiento crítico.

A nivel internacional, estos marcos legales se encuentran en sintonía con las tendencias globales en educación que enfatizan el desarrollo de habilidades para el siglo XXI. Organismos como la UNESCO y la OCDE han destacado la importancia de formar ciudadanos capaces de enfrentar fenómenos como la desinformación, la polarización social y los cambios acelerados por la digitalización. En este sentido, la educación crítica no se entiende únicamente como una competencia académica, sino como una herramienta cívica y política. Según Torres y Pineda (2023), la consolidación de un pensamiento crítico desde las aulas es una condición indispensable para garantizar la participación democrática y la construcción de sociedades más justas e inclusivas.

Por tanto, el marco legal colombiano, complementado con las recomendaciones internacionales, configura un escenario que exige a las instituciones educativas diseñar prácticas pedagógicas orientadas al desarrollo del pensamiento crítico. Este andamiaje normativo no solo

legítima la pertinencia de la presente investigación, sino que también la vincula con un propósito mayor: contribuir a la consolidación de una educación transformadora que prepare a los estudiantes para comprender, cuestionar y actuar sobre su realidad social. Así, el pensamiento crítico se reconoce como un derecho y una necesidad formativa esencial, respaldada por un entramado jurídico que demanda su implementación efectiva en las escuelas del país.

El Plan Decenal de Educación de Nariño 2020-2030 constituye un referente estratégico regional que articula los propósitos de la política educativa con la necesidad de fortalecer las competencias críticas en los estudiantes, reconociendo que los enfoques pedagógicos tradicionales resultan insuficientes para responder a los retos contemporáneos. Este documento propone la modernización del sistema educativo, orientándolo hacia metodologías que trasciendan la transmisión memorística y fomenten procesos de análisis, reflexión y aplicación del conocimiento en situaciones reales. Según Parra y Cifuentes (2021), las políticas educativas regionales deben adaptarse a las dinámicas sociales y económicas del territorio, situando el pensamiento crítico como una competencia indispensable para la formación ciudadana y el desarrollo sostenible. En este sentido, el plan decenal plantea una transformación profunda de las prácticas escolares, promoviendo la innovación pedagógica como pilar del cambio educativo en el departamento.

Uno de los ejes centrales del Plan Decenal de Educación de Nariño es la necesidad de superar la prevalencia de metodologías centradas en la repetición mecánica de contenidos. El documento reconoce que en un mundo globalizado los estudiantes requieren habilidades de orden superior, que les permitan no solo comprender la información sino también cuestionarla y evaluarla críticamente. De acuerdo con Rojas y Ramírez (2022), el pensamiento crítico se configura como una competencia transversal que potencia la autonomía intelectual y la capacidad de tomar decisiones informadas. En este marco, la propuesta regional se centra en el desarrollo de habilidades cognitivas avanzadas, como la argumentación, la resolución de problemas y la creatividad, que permitan a los jóvenes responder a los desafíos de un entorno social y cultural complejo.

El plan también hace un llamado a transformar las prácticas pedagógicas mediante enfoques más dinámicos e interactivos, en los que el estudiante se convierta en el protagonista del

proceso de aprendizaje. Este cambio de paradigma exige que los docentes modifiquen su rol, pasando de ser transmisores de conocimiento a mediadores que facilitan la construcción crítica del mismo. Según Rodríguez y Londoño (2020), la enseñanza centrada en el estudiante favorece el compromiso, la motivación y la capacidad de análisis, aspectos esenciales para el fortalecimiento del pensamiento crítico. Por ello, el documento regional enfatiza que el cambio metodológico debe estar acompañado de políticas de formación docente que fortalezcan las competencias pedagógicas en esta dirección.

En este contexto, la capacitación docente se erige como uno de los componentes más relevantes para lograr la implementación de nuevas estrategias educativas. No se trata únicamente de actualizar conocimientos disciplinares, sino de formar a los educadores en metodologías activas que promuevan la reflexión crítica y la creatividad. Entre estas destacan el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje colaborativo y el uso de tecnologías digitales, todas ellas reconocidas en la literatura educativa como herramientas efectivas para el desarrollo de competencias críticas (Gómez & Torres, 2021). La apuesta por la profesionalización docente busca garantizar que los procesos de enseñanza estén alineados con las necesidades actuales de los estudiantes y con los retos de la sociedad contemporánea.

El Plan Decenal también subraya la necesidad de concebir el pensamiento crítico como un proceso integral que involucra dimensiones cognitivas, emocionales y actitudinales. Esto implica que los docentes, además de enseñar a analizar información, deben generar ambientes de aula donde se valore la diversidad de opiniones y se promueva el respeto por el diálogo argumentativo. Según López y Morales (2023), la construcción de climas escolares democráticos constituye un elemento clave para el aprendizaje crítico, ya que favorece la participación activa y la construcción colectiva de significados. Bajo esta premisa, el plan plantea que la formación crítica debe estar acompañada por un compromiso ético que promueva la responsabilidad social y ciudadana.

Asimismo, el enfoque regional reconoce que el fortalecimiento del pensamiento crítico no puede desligarse de las condiciones sociales y culturales de Nariño. El plan plantea que la educación debe responder a las particularidades del territorio, integrando contenidos y metodologías que reconozcan la diversidad étnica, cultural y económica de la región. Según

Castillo y Guerrero (2020), los enfoques pedagógicos situados permiten a los estudiantes conectar los aprendizajes escolares con su contexto inmediato, lo que incrementa la pertinencia del conocimiento y favorece la reflexión crítica. De esta forma, la innovación educativa se proyecta como un mecanismo no solo para mejorar la calidad académica, sino también para contribuir al desarrollo comunitario y regional.

Otro aspecto clave del plan es la preparación de los estudiantes para enfrentar los retos de una sociedad globalizada, donde los cambios tecnológicos, ambientales y sociales demandan competencias flexibles y reflexivas. El pensamiento crítico, en este marco, se entiende como una herramienta para interpretar la complejidad y para participar de manera consciente en procesos democráticos y de transformación social. Investigaciones como la de Pérez y Vargas (2021) señalan que los sistemas educativos que priorizan el desarrollo de competencias críticas logran mayor resiliencia frente a los desafíos del futuro, pues forman ciudadanos capaces de cuestionar, innovar y construir soluciones colectivas.

En síntesis, el Plan Decenal de Educación de Nariño 2020-2030 se configura como una hoja de ruta que integra las demandas globales de la educación del siglo XXI con las particularidades regionales del suroccidente colombiano. Al situar la capacitación docente y la transformación pedagógica como ejes fundamentales, el documento busca garantizar que los estudiantes no solo adquieran conocimientos, sino que los utilicen de manera crítica, reflexiva y creativa. En última instancia, el objetivo es consolidar una educación que forme ciudadanos conscientes, capaces de participar activamente en la vida social y de contribuir al desarrollo de una sociedad más justa, equitativa y sostenible.

Capítulo 3. Fundamentos metodológicos y resultados de investigación.

El presente capítulo tiene como propósito detallar los fundamentos metodológicos que guiaron esta investigación, junto con los resultados alcanzados en la implementación de estrategias pedagógicas orientadas al fortalecimiento del pensamiento crítico en estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Municipal Técnico Industrial. El estudio se sustentó en un enfoque mixto que integró métodos cualitativos y cuantitativos, lo que permitió articular el análisis profundo de las experiencias educativas con la medición objetiva de los avances en las competencias críticas. Como señalan Creswell y Creswell (2022), la complementariedad metodológica posibilita un abordaje integral de los fenómenos educativos al capturar tanto las percepciones subjetivas de los actores como los indicadores de desempeño académico. Asimismo, el diseño de las actividades pedagógicas se inspiró en principios de la pedagogía crítica, perspectiva que, de acuerdo con hooks (2020), impulsa al estudiantado a reflexionar sobre su realidad y a generar acciones conscientes orientadas a su transformación. En coherencia, este capítulo describe los instrumentos de recolección de datos empleados, las fases de intervención desarrolladas y los principales hallazgos, los cuales evidencian cómo el aprendizaje crítico se fortalece cuando el currículo se vincula con metodologías activas que favorecen el análisis, la argumentación y la construcción autónoma del conocimiento en contextos educativos diversos.

3.1 Cuadro Operacionalización de variables.

La operacionalización de variables se constituye como un paso indispensable en la investigación educativa, ya que permite que conceptos abstractos se traduzcan en indicadores claros, medibles y observables que facilitan la validación empírica de los hallazgos. En el presente estudio, enfocado en el fortalecimiento del pensamiento crítico en estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Municipal Técnico Industrial de Pasto, este proceso metodológico posibilitó estructurar con rigurosidad las dimensiones de análisis, argumentación y reflexión crítica, estableciendo indicadores coherentes con los objetivos de investigación. Como afirman Hernández-Sampieri y Mendoza (2019), la validez y confiabilidad de los resultados

dependen de una adecuada operacionalización, ya que esta asegura la coherencia entre lo teórico y lo empírico. Así mismo, estudios recientes evidencian que cuando las variables son correctamente definidas y medidas, los resultados se convierten en herramientas útiles para transformar las prácticas pedagógicas (Pineda-Báez et al., 2021). En este sentido, operacionalizar el pensamiento crítico permitió no solo medir su nivel de desarrollo en los estudiantes, sino también evaluar la efectividad de las estrategias pedagógicas innovadoras implementadas en ciencias sociales. Al establecer relaciones claras entre las variables, se logró garantizar la pertinencia del análisis y la posibilidad de replicar los resultados en otros contextos educativos. De esta manera, la operacionalización se erige como un puente metodológico que vincula los fundamentos conceptuales con la práctica pedagógica, consolidando la investigación como un aporte significativo para el fortalecimiento de competencias críticas en la educación secundaria.

3.1.1 Concepto y definición de las variables.

La operacionalización de variables constituye un componente indispensable en la investigación educativa, pues transforma conceptos abstractos en dimensiones observables y medibles que aportan objetividad y rigor metodológico a los estudios. En el caso del pensamiento crítico, este proceso demanda la definición de indicadores claros que reflejen su nivel de desarrollo en los estudiantes, garantizando una evaluación válida y confiable. Según Hernández-Sampieri y Mendoza (2019), operacionalizar implica convertir los constructos teóricos en elementos empíricos que puedan registrarse y evaluarse con instrumentos pertinentes, lo cual resulta imprescindible en fenómenos educativos complejos. Así, las variables dejan de ser abstracciones y se convierten en referentes operativos que vinculan el marco teórico con la práctica investigativa, facilitando la comparación de resultados y la interpretación de los hallazgos. Este procedimiento adquiere especial relevancia en la educación, donde muchos procesos no son directamente tangibles y requieren un abordaje metodológico que permita evidenciar los cambios en la enseñanza y el aprendizaje, aportando así solidez a la investigación y pertinencia en su aplicabilidad.

En investigaciones recientes, Creswell y Creswell (2021) destacan que la operacionalización consiste en desagregar las variables en dimensiones y subdimensiones

acompañadas de indicadores que orienten la medición en campo, lo que garantiza coherencia entre los objetivos planteados y los resultados alcanzados. En el caso del pensamiento crítico, se consideran dimensiones como análisis, argumentación, evaluación de evidencias y toma de decisiones informadas, cada una de ellas vinculada a indicadores que sirven de base para el diseño de rúbricas, cuestionarios o guías de observación. Este proceso asegura claridad metodológica y favorece la validez de los instrumentos aplicados en el contexto escolar, permitiendo valorar con precisión el impacto de las estrategias pedagógicas implementadas. Además, la operacionalización no se limita a una cuestión técnica, sino que constituye una herramienta clave para interpretar cómo los estudiantes desarrollan competencias críticas en situaciones reales de aprendizaje, asegurando así que los resultados no solo tengan validez investigativa, sino también relevancia pedagógica.

El pensamiento crítico, reconocido como competencia transversal en la educación contemporánea, ha sido ampliamente estudiado por su papel en la formación de ciudadanos activos y reflexivos. Según Paul y Elder (2020), esta habilidad implica un proceso disciplinado de conceptualización, análisis, síntesis y evaluación de la información con el propósito de guiar la acción y la creencia de manera lógica y fundamentada. Bajo esta perspectiva, la operacionalización del pensamiento crítico exige abordarlo como una competencia cognitiva compleja que puede ser observada mediante desempeños verificables en los estudiantes, tales como la capacidad de formular preguntas, elaborar argumentos sólidos, identificar falacias o proponer soluciones innovadoras. En consecuencia, el análisis de esta variable en la investigación educativa se relaciona directamente con las prácticas pedagógicas, lo que resalta la importancia de examinar cómo las metodologías utilizadas por los docentes influyen en la construcción de competencias críticas. Esto confirma que el pensamiento crítico no es solo una habilidad abstracta, sino un fenómeno susceptible de ser analizado y fortalecido en contextos escolares específicos.

La propuesta de Facione et al. (2020) sigue siendo un referente fundamental en la definición de las dimensiones del pensamiento crítico, al integrar habilidades como la interpretación, la inferencia, la explicación y la autorregulación, que han sido aplicadas y actualizadas en investigaciones recientes. Estas dimensiones, al ser operacionalizadas, permiten

diseñar indicadores específicos adaptados al ámbito escolar, ofreciendo parámetros claros para la medición de competencias críticas en los estudiantes. En el caso de la presente investigación, orientada al grado décimo en ciencias sociales, este proceso metodológico permitirá valorar cómo los enfoques pedagógicos innovadores inciden en la construcción de ciudadanos críticos y reflexivos. Como sostienen Halpern y Dunn (2022), la enseñanza del pensamiento crítico no debe limitarse a la transmisión de información, sino que debe generar experiencias auténticas que promuevan la reflexión y el análisis profundo. De este modo, la operacionalización se convierte en un puente entre la teoría y la práctica, asegurando que el desarrollo de esta competencia pueda ser evaluado y potenciado de manera sistemática en el contexto educativo colombiano.

3.1.2 Definición de las dimensiones e indicadores de la variable pensamiento crítico: un enfoque cualitativo.

La investigación cualitativa se constituye como una vía fundamental para comprender en profundidad los procesos cognitivos vinculados al desarrollo del pensamiento crítico, pues permite interpretar las experiencias de los estudiantes dentro de contextos educativos específicos. Flick (2019) subraya que este enfoque no se limita a describir fenómenos, sino que busca captar significados y prácticas que emergen en la interacción social. En este marco, el pensamiento crítico es analizado como un entramado de dimensiones interrelacionadas —interpretación, análisis, inferencia y evaluación— que se expresan en la dinámica del aula y en la aplicación de estrategias pedagógicas activas. Así, el estudio cualitativo permite identificar no solo cómo los estudiantes manifiestan estas habilidades, sino también de qué manera las prácticas docentes favorecen u obstaculizan su desarrollo.

La dimensión de interpretación se concibe como la capacidad de los estudiantes para comprender y otorgar sentido a la información recibida, estableciendo vínculos con sus experiencias y su contexto social. En investigaciones recientes, Merriam y Tisdell (2019) destacan que las entrevistas semiestructuradas son idóneas para captar cómo los estudiantes interpretan los contenidos escolares, ya que permiten explorar percepciones y reflexiones en un ambiente flexible y abierto. Los indicadores que se asocian a esta dimensión incluyen la habilidad

para parafrasear y resumir ideas clave, la capacidad para reconocer el propósito de los textos y la reflexión sobre la relación entre el conocimiento escolar y su entorno. Esta interpretación activa no se limita a la repetición de información, sino que implica un ejercicio consciente de apropiación del saber.

En relación con la dimensión de análisis, esta se entiende como la facultad para descomponer información compleja, identificar patrones y reconocer los supuestos que subyacen a discursos o textos. Giroux (2020) sostiene que promover el análisis en los estudiantes implica alentarlos a cuestionar los enfoques dominantes y a reconocer las implicaciones ideológicas de la información recibida. El uso de diarios reflexivos y observaciones estructuradas permite documentar cómo los alumnos identifican relaciones entre conceptos y cómo elaboran juicios críticos frente a los materiales de estudio. Entre los indicadores destacan la capacidad para reconocer sesgos, desglosar argumentos en sus componentes principales y analizar vínculos entre distintas teorías o enfoques.

La inferencia, por su parte, se refiere a la posibilidad de los estudiantes de realizar deducciones y establecer conclusiones basadas en evidencias. Este proceso va más allá de repetir lo aprendido y exige la construcción de nuevos significados a partir de la información disponible. Según Facione (2020), la inferencia crítica permite a los estudiantes anticipar resultados y generar hipótesis fundamentadas que conecten diferentes áreas del conocimiento. En el plano cualitativo, las entrevistas permiten explorar cómo los estudiantes aplican la inferencia para relacionar los temas tratados en clase con problemas de su vida cotidiana. Los indicadores incluyen la capacidad de proyectar consecuencias, deducir explicaciones y establecer conexiones entre contextos académicos y sociales diversos.

La dimensión de evaluación comprende la habilidad de valorar la validez, credibilidad y pertinencia de los argumentos y fuentes consultadas. Halpern y Dunn (2022) sostienen que evaluar críticamente implica no solo identificar falacias o sesgos, sino también aplicar criterios lógicos para juzgar la calidad de la información. En un enfoque cualitativo, la triangulación entre observaciones y entrevistas permite identificar cómo los estudiantes ponen en práctica esta dimensión. Los indicadores propuestos incluyen la identificación de argumentos sólidos, la capacidad de detectar sesgos y la valoración crítica de las fuentes. Esta evaluación se vincula con

la investigación-acción descrita por Kemmis y McTaggart (2020), quienes afirman que la reflexión crítica sobre los procesos de aprendizaje fortalece el juicio autónomo de los estudiantes.

En cuanto a la variable enfoques pedagógicos, esta se define como el conjunto de metodologías implementadas para potenciar el pensamiento crítico. El enfoque constructivista, según investigaciones recientes de Tobón (2021), permite que los estudiantes construyan activamente su conocimiento mediante la resolución de problemas y la interacción con sus pares. En este marco, los indicadores de un enfoque constructivista incluyen la participación activa en proyectos, la reflexión crítica frente a tareas y la construcción colectiva de significados. Esta visión se articula con la pedagogía crítica de Freire, quien concibe la educación como un proceso transformador en el que los estudiantes cuestionan la realidad e inciden en su cambio.

El enfoque colaborativo constituye otro pilar fundamental, pues fomenta el aprendizaje en interacción y el desarrollo de competencias sociales y cognitivas. Vygotsky (1978), retomado en estudios actuales por Mercer y Howe (2021), señala que el conocimiento se construye en la interacción social, lo cual potencia tanto el aprendizaje individual como el colectivo. Los indicadores de este enfoque incluyen la participación activa en equipos, la capacidad de negociación y la construcción conjunta de soluciones. La observación de grupos de trabajo permite constatar cómo estas dinámicas favorecen la argumentación y el pensamiento crítico en el aula.

El enfoque reflexivo complementa a los anteriores al propiciar la autoevaluación y el análisis del propio proceso de aprendizaje. Schön (2017), y más recientemente Brookfield (2020), destacan que la reflexión crítica sobre la práctica permite identificar fortalezas y debilidades en el aprendizaje, lo que constituye un ejercicio clave para el pensamiento crítico. Los indicadores incluyen la elaboración de diarios de aprendizaje, la producción de ensayos reflexivos y la identificación de áreas de mejora personal. Este enfoque permite a los estudiantes tomar conciencia de sus procesos cognitivos y asumir un rol activo en la construcción de su pensamiento crítico.

La investigación cualitativa, al integrar técnicas como la entrevista, la observación y la investigación-acción, ofrece un marco sólido para estudiar el pensamiento crítico y los enfoques pedagógicos que lo promueven. Estas metodologías posibilitan comprender de manera situada

cómo los estudiantes desarrollan sus competencias críticas y cómo los docentes pueden mejorar sus prácticas. De acuerdo con Dooly et al. (2023), la investigación educativa que articula lo cualitativo con la acción transformadora favorece cambios duraderos en las instituciones. En este sentido, la operacionalización rigurosa de dimensiones e indicadores en este estudio permitirá no solo evaluar con precisión el desarrollo del pensamiento crítico, sino también generar propuestas pedagógicas pertinentes para la Institución Educativa Municipal Técnico Industrial.

Tabla 1*Operacionalización de variables*

Operacionalización de Variables						
Tema: Estrategias pedagógicas innovadoras para fortalecer el desarrollo del pensamiento crítico en el área de ciencias sociales.						
Pregunta de investigación	Objetivo general	Objetivos específicos	Hipótesis	Variables estudiadas	Dimensiones	Indicadores
¿Cómo implementar estrategias pedagógicas efectivas e innovadoras para fortalecer el desarrollo del pensamiento crítico en el área de ciencias sociales con estudiantes de grado décimo en la Institución Educativa Municipal Técnico Industrial de Pasto, Colombia?	Implementar estrategias pedagógicas efectivas e innovadoras para fortalecer el desarrollo del pensamiento crítico en el área de ciencias sociales con estudiantes de grado décimo en la Institución Educativa Municipal Técnico Industrial de Pasto, Colombia	Identificar los factores contextuales, limitaciones y oportunidades que influyen en el desarrollo del pensamiento crítico y creativo de los estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Municipal Técnico Industrial de Pasto, Colombia. Evaluar el impacto de las	La implementación contextualizada de estrategias pedagógicas innovadoras en el área de ciencias sociales incide significativamente en el fortalecimiento del pensamiento crítico de los estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Municipal Técnico Industrial de Pasto, Colombia.	Variable independiente: Estrategias pedagógicas para el fomento del pensamiento crítico. Variable(s) dependiente(s): Desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes.	Estrategias pedagógicas activas. Aplicación del pensamiento crítico en la ejecución de actividades escolares.	Uso de debates y análisis de casos en el aula Aplicación de estrategias de aprendizaje basado en problemas. Expresiones creativas del conocimiento Reflexión y argumentación en producciones escritas. Evaluación del pensamiento crítico mediante entrevista semiestructurada, observación directa y análisis de contenido.

Pasto, Colombia?	durante el año lectivo 2024.	estrategias pedagógicas innovadoras diseñadas para fortalecer el pensamiento crítico en los estudiantes de grado décimo del área de ciencias sociales de la Institución Educativa Municipal Técnico Industrial de Pasto, Colombia, durante el año lectivo 2024
---------------------	---------------------------------	--

3.2 Diseño metodológico.

El diseño metodológico constituye la base estructural de toda investigación educativa, pues define de manera estratégica los métodos, técnicas y procedimientos que se articulan de forma coherente para dar respuesta al problema de estudio. Creswell y Creswell (2022) lo describen como el plan general que orienta desde la formulación de las preguntas hasta la interpretación de los resultados, lo que implica un proceso intencional de decisiones que deben corresponder al enfoque epistemológico adoptado y a los objetivos planteados. En este sentido, el diseño metodológico no se limita a un conjunto de pasos técnicos, sino que asegura la coherencia interna entre teoría, objetivos y prácticas de recolección y análisis de datos, garantizando la validez y la confiabilidad de los hallazgos. En investigaciones recientes, Denzin y Lincoln (2020) resaltan que el diseño metodológico debe responder a la complejidad del contexto educativo, adaptándose a las particularidades de los sujetos y a las dinámicas sociales en las que se insertan. Bajo esta perspectiva, la presente investigación sobre el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Municipal Técnico Industrial se apoya en un enfoque cualitativo que privilegia la comprensión de los significados, experiencias y prácticas escolares, reconociendo al estudiante como sujeto activo en la construcción de conocimiento y al pensamiento crítico como una competencia que emerge en la interacción social y pedagógica.

3.2.1 Definición del enfoque, diseño y tipo de investigación de la tesis.

La presente investigación se enmarca en un enfoque cualitativo, caracterizado por su naturaleza inductiva y flexible, que permite explorar fenómenos educativos en profundidad desde la perspectiva de los participantes y en su propio contexto social y cultural. Creswell y Creswell (2022) afirman que la investigación cualitativa busca comprender los significados que los individuos atribuyen a los fenómenos humanos, priorizando la interpretación sobre la medición. Este enfoque resulta pertinente para el estudio del pensamiento crítico, ya que posibilita abordar tanto los procesos cognitivos como las dimensiones emocionales, sociales y culturales que inciden en su desarrollo. Flick (2020) señala que este tipo de investigación capta la voz de los participantes y ofrece un panorama integral de los procesos formativos, favoreciendo la comprensión de

cómo las habilidades críticas emergen y evolucionan en contextos educativos específicos. En esta línea, la investigación cualitativa no solo describe hechos, sino que interpreta experiencias, brindando un marco idóneo para estudiar cómo los estudiantes construyen aprendizajes críticos en escenarios reales de enseñanza.

Uno de los aportes centrales del enfoque cualitativo radica en su capacidad para analizar los fenómenos educativos en su riqueza contextual, reconociendo la subjetividad de los estudiantes como fuente legítima de conocimiento. Denzin y Lincoln (2021) sostienen que este enfoque busca comprender las dinámicas y significados que emergen de las interacciones, lo que lo convierte en una vía adecuada para explorar el pensamiento crítico como una construcción social y dialógica. En el caso de esta investigación, el diseño metodológico permite valorar cómo las prácticas pedagógicas influyen en la forma en que los estudiantes comprenden la información, reflexionan sobre su realidad y desarrollan competencias críticas. La consideración de estas experiencias subjetivas contribuye a identificar cómo las estrategias pedagógicas implementadas impactan el aprendizaje, generando procesos de reflexión, debate y apropiación crítica del conocimiento, en coherencia con los objetivos del estudio.

La flexibilidad propia de la investigación cualitativa representa otro aspecto fundamental, pues posibilita ajustes metodológicos en función de los hallazgos emergentes durante el trabajo de campo. Creswell y Creswell (2022) destacan que este enfoque permite al investigador adaptarse a nuevas preguntas o situaciones no previstas, lo cual resulta clave cuando se abordan fenómenos complejos como el pensamiento crítico, que no sigue trayectorias lineales. Factores como las experiencias previas de los estudiantes, las interacciones con sus pares y la mediación docente condicionan el desarrollo de esta competencia, lo que exige un marco flexible para comprender cómo se entrelazan dichas variables. En consecuencia, la investigación cualitativa posibilita un análisis holístico de los procesos educativos, permitiendo captar matices que difícilmente serían observables desde un enfoque estrictamente cuantitativo, y ofreciendo un panorama más fiel de la realidad escolar.

La elección de la investigación-acción como diseño metodológico responde al carácter participativo y transformador de este enfoque, que trasciende la observación para involucrar a los actores educativos en procesos de reflexión crítica y cambio.

Kemmis, McTaggart y Nixon (2014) sostienen que la investigación-acción se estructura en ciclos de planificación, acción, observación y reflexión orientados a mejorar continuamente las prácticas pedagógicas. En este estudio, este diseño resulta idóneo al permitir que docentes y estudiantes trabajen de manera conjunta en la identificación de problemáticas, el diseño de estrategias y la evaluación de sus efectos. De esta manera, la investigación-acción no solo genera conocimiento sobre el desarrollo del pensamiento crítico, sino que impulsa transformaciones concretas en la práctica educativa, vinculando directamente los hallazgos con la mejora de los procesos de enseñanza en el aula de ciencias sociales.

La participación activa de los estudiantes constituye uno de los ejes centrales de este diseño metodológico, ya que fomenta su autonomía y compromiso en la construcción de aprendizajes significativos. Noffke y Somekh (2020) destacan que la investigación-acción democratiza el conocimiento, al reconocer a los estudiantes como agentes activos capaces de reflexionar sobre sus experiencias y proponer soluciones. En el contexto de esta investigación, dicha participación se concreta en la creación de espacios donde los estudiantes evalúan críticamente sus aprendizajes, problematizan su realidad social y diseñan alternativas pedagógicas que fortalecen sus competencias críticas. Esta dinámica participativa favorece el desarrollo de habilidades de análisis, argumentación y toma de decisiones, potenciando la construcción de una ciudadanía crítica y consciente en los jóvenes participantes.

El carácter reflexivo de la investigación-acción permite la mejora continua de las prácticas pedagógicas mediante procesos constantes de retroalimentación. Burns (2020) resalta que este enfoque posibilita que los docentes ajusten sus estrategias a partir de la evidencia recogida, fortaleciendo la pertinencia de las intervenciones. En este estudio, la reflexión conjunta entre docentes y estudiantes garantiza que las actividades implementadas respondan a las necesidades reales del grupo, favoreciendo aprendizajes contextualizados y significativos. Esta retroalimentación, al estar anclada en la práctica, permite rediseñar las estrategias pedagógicas en función de los resultados observados, asegurando un impacto más profundo en el fortalecimiento del pensamiento crítico y en la construcción de prácticas educativas más innovadoras.

Asimismo, la investigación-acción fomenta la articulación entre teoría y práctica, en tanto los marcos conceptuales orientan la acción pedagógica y los hallazgos empíricos nutren la reflexión teórica. Carr y Kemmis (2021) sostienen que esta relación dialógica contribuye a una comprensión más profunda de los fenómenos educativos, generando aprendizajes útiles tanto para la docencia como para el avance científico. En el caso de este estudio, esta articulación permitirá identificar cómo las estrategias pedagógicas inciden en el pensamiento crítico, al tiempo que ofrecerá propuestas metodológicas replicables en otros contextos escolares. Así, se favorece no solo la innovación pedagógica, sino también el aporte de evidencias empíricas que enriquecen el debate académico sobre la enseñanza crítica en ciencias sociales.

La investigación, en consecuencia, se inscribe en un enfoque aplicado y participativo, orientado a la construcción de soluciones prácticas frente a una problemática educativa concreta: el fortalecimiento del pensamiento crítico en estudiantes de grado décimo de ciencias sociales en la Institución Educativa Municipal Técnico Industrial de Pasto durante 2024. Hernández-Sampieri y Mendoza (2021) señalan que la investigación aplicada busca generar transformaciones tangibles en escenarios reales, mientras que la participativa enfatiza la colaboración activa de los actores en la construcción de cambios significativos. Bajo este marco, la presente investigación no se limita a diagnosticar la situación del aula, sino que propone la implementación de estrategias pedagógicas innovadoras que respondan a las necesidades detectadas. De este modo, se genera un proceso investigativo dinámico, colaborativo y orientado al cambio, con impacto directo en la formación de estudiantes críticos y comprometidos con la transformación social.

3.2.2 Definición de métodos, técnicas e instrumentos de obtención de datos

La coherencia entre el enfoque cualitativo, el diseño de investigación-acción y el carácter aplicado y participativo de este estudio sustentó la selección de tres técnicas centrales para la recolección de información: la entrevista semiestructurada, la observación participativa y el análisis de contenido. Estas técnicas resultaron pertinentes porque permitieron explorar de manera profunda las percepciones, prácticas y significados construidos por los actores educativos en torno al pensamiento crítico y las

estrategias pedagógicas implementadas en el área de ciencias sociales de la Institución Educativa Municipal Técnico Industrial de Pasto. Como señalan Given (2020) y Creswell y Creswell (2022), el valor de las técnicas cualitativas radica en su capacidad para captar matices subjetivos y contextuales que enriquecen la comprensión de fenómenos educativos complejos. Así, las técnicas empleadas se constituyeron no solo en herramientas de recolección de datos, sino en medios para interpretar la experiencia educativa y analizar cómo las prácticas docentes influyen en el desarrollo de competencias críticas en los estudiantes de grado décimo, aportando rigor metodológico y riqueza interpretativa al proceso investigativo.

La entrevista semiestructurada fue elegida como técnica clave porque permite combinar preguntas previamente diseñadas con la flexibilidad necesaria para explorar temas emergentes en el transcurso de la conversación. Según Kallio et al. (2021), esta técnica facilita obtener información detallada sobre percepciones y valoraciones de los participantes, al tiempo que mantiene coherencia con los objetivos de la investigación. En este estudio, la entrevista se diseñó con el propósito de recoger experiencias, opiniones y reflexiones de docentes y estudiantes acerca de las prácticas pedagógicas y su incidencia en el pensamiento crítico. La estructura semiestructurada permitió mantener un eje temático claro —centrado en estrategias pedagógicas, evaluación y contexto educativo— sin perder la apertura al diálogo espontáneo. Su aplicación permitió identificar no solo lo que los actores educativos piensan sobre el desarrollo del pensamiento crítico, sino también cómo lo experimentan en la práctica cotidiana, generando información rica para la interpretación cualitativa.

La aplicación de las entrevistas se realizó con docentes del área de ciencias sociales y un grupo focal de estudiantes de grado décimo, durante el segundo periodo académico de 2024, en diferentes momentos del proceso de implementación de las estrategias pedagógicas innovadoras. De acuerdo con Brinkmann (2021), las entrevistas semiestructuradas permiten al investigador generar un espacio dialógico donde los participantes expresan su visión de los procesos educativos, brindando insumos para comprender fenómenos como la construcción de competencias críticas. En este contexto, la flexibilidad de la técnica permitió indagar aspectos emergentes, como las dificultades percibidas en la aplicación de metodologías activas o los cambios en la disposición de

los estudiantes frente al aprendizaje reflexivo. Esto aseguró que la información recopilada fuera contextualizada, dinámica y relevante, reflejando la complejidad de la experiencia escolar en el desarrollo del pensamiento crítico.

La observación participativa constituyó la segunda técnica seleccionada, ya que permitió al investigador involucrarse directamente en las dinámicas del aula, registrando no solo lo que se dice, sino también lo que ocurre en las interacciones cotidianas. Según Angrosino (2020), esta técnica ofrece la posibilidad de captar comportamientos, actitudes y prácticas que los participantes no siempre verbalizan, proporcionando una visión integral de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En esta investigación, la observación participativa fue clave para analizar cómo los estudiantes se involucraron en las actividades diseñadas, cómo interactuaron entre sí y con los docentes, y qué evidencias de pensamiento crítico se manifestaron en su actuar. Este tipo de observación, al situar al investigador como parte activa del escenario educativo, facilitó una mirada reflexiva y crítica de los procesos pedagógicos, enriqueciendo la comprensión de los fenómenos observados en el aula.

Durante las sesiones de clase, las observaciones se registraron mediante un diario de campo que recogía información detallada sobre las respuestas de los estudiantes, la dinámica grupal, el nivel de participación y las actitudes frente a las actividades orientadas al desarrollo del pensamiento crítico. Como señalan Saldaña y Omasta (2022), los diarios de campo en la investigación cualitativa son instrumentos fundamentales para sistematizar las percepciones del investigador y estructurar el análisis posterior. En este caso, el diario permitió identificar patrones en la participación estudiantil, evidenciar resistencias al cambio metodológico y registrar momentos significativos en los que los estudiantes demostraron habilidades críticas como la argumentación, la reflexión y la evaluación de información. Este registro sistemático aseguró que las observaciones pudieran ser analizadas de manera rigurosa y trianguladas con la información obtenida en las entrevistas.

El análisis de contenido se constituyó en la tercera técnica empleada, aplicada tanto a producciones escritas como orales de los estudiantes, con el fin de identificar patrones, estructuras y tendencias en el discurso. Krippendorff (2019) señala que esta técnica cualitativa permite interpretar textos y expresiones con un enfoque sistemático,

facilitando la detección de categorías significativas que revelan cómo los estudiantes piensan y argumentan. En esta investigación, el análisis de contenido se aplicó a ensayos, respuestas a cuestionarios abiertos y registros de debates, buscando reconocer indicadores de pensamiento crítico como la capacidad de formular preguntas, construir argumentos lógicos o identificar sesgos en la información. Esta técnica proporcionó una base documental que complementó y enriqueció los datos obtenidos mediante entrevistas y observaciones.

La pertinencia del análisis de contenido radica en que permitió sistematizar la información producida directamente por los estudiantes, vinculando el discurso con las prácticas pedagógicas observadas en el aula. De acuerdo con Schreier (2021), el análisis cualitativo de contenido posibilita descomponer datos complejos en unidades de significado, facilitando su interpretación en relación con los objetivos de la investigación. En este estudio, esta técnica contribuyó a visibilizar cómo los estudiantes interiorizan las estrategias pedagógicas propuestas y cómo estas impactan en el fortalecimiento de sus competencias críticas. Además, el análisis permitió identificar la coherencia entre los aprendizajes declarados y las evidencias recogidas en la práctica, fortaleciendo la validez interna de la investigación.

La selección de estas tres técnicas respondió a la necesidad de contar con una visión integral del fenómeno investigado, garantizando la triangulación de los datos como estrategia de validación. Flick (2020) sostiene que la triangulación metodológica permite combinar diversas fuentes y técnicas para obtener una comprensión más robusta y confiable de los fenómenos educativos. En este caso, la entrevista semiestructurada aportó información sobre percepciones subjetivas, la observación participativa permitió captar dinámicas en contexto y el análisis de contenido ofreció evidencia empírica del pensamiento crítico en las producciones estudiantiles. Juntas, estas técnicas proporcionaron un panorama amplio y detallado sobre cómo las estrategias pedagógicas implementadas influyen en el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de grado décimo.

El desarrollo de los instrumentos derivados de estas técnicas resultó crucial para asegurar la pertinencia y coherencia del proceso investigativo. La guía de entrevista semiestructurada se construyó a partir de ejes articuladores como las estrategias

pedagógicas, la evaluación del pensamiento crítico y el contexto educativo. El diario de campo se consolidó como instrumento para registrar observaciones sistemáticas de las clases, mientras que la matriz de análisis de contenido permitió categorizar y examinar los productos estudiantiles con criterios previamente definidos. De esta manera, la combinación de técnicas e instrumentos garantizó un proceso riguroso de recolección y análisis de información, alineado con los objetivos de la investigación y orientado a comprender y fortalecer el desarrollo del pensamiento crítico en el área de ciencias sociales de la Institución Educativa Municipal Técnico Industrial de Pasto.

El uso del diario de campo como instrumento en la observación participante permitió registrar de manera sistemática las interacciones y comportamientos de los estudiantes durante la implementación de estrategias pedagógicas innovadoras. Este recurso no se limitó a consignar hechos visibles, sino que sirvió para interpretar actitudes, reacciones y niveles de compromiso de los participantes en situaciones reales de aprendizaje. Según Saldaña y Omasta (2022), el diario de campo constituye una herramienta fundamental en la investigación cualitativa porque posibilita al investigador integrar observaciones descriptivas con reflexiones analíticas que dan cuenta de los procesos de construcción de significado. En este estudio, las categorías definidas incluyeron competencias y su nivel de aplicación, participación activa, resolución de problemas, trabajo colaborativo y pensamiento reflexivo, dimensiones que ofrecieron un marco de análisis coherente con los objetivos del desarrollo del pensamiento crítico. De este modo, el diario se consolidó como un recurso dinámico que no solo almacenó evidencias, sino que facilitó la identificación de patrones emergentes y la construcción de nuevas categorías para enriquecer la interpretación de los datos en función de los propósitos pedagógicos planteados.

La observación participante, registrada en el diario de campo, permitió identificar con mayor precisión los cambios que se produjeron en los estudiantes a medida que se aplicaban las estrategias pedagógicas. Merriam y Tisdell (2019) afirman que esta técnica proporciona un acceso privilegiado a la comprensión de los fenómenos educativos porque capta los significados atribuidos por los actores en su contexto natural. En este caso, se observaron transformaciones en la disposición de los estudiantes hacia la reflexión crítica, el cuestionamiento de ideas y la colaboración entre

pares, elementos que resultan centrales en el fortalecimiento del pensamiento crítico. Además, el diario evidenció las tensiones presentes en el proceso de adaptación a nuevas metodologías, registrando tanto las resistencias iniciales como los progresos alcanzados en términos de autonomía y capacidad de análisis. Este doble registro, descriptivo y reflexivo, permitió construir una visión más integral sobre cómo las estrategias aplicadas impactaron la dinámica de aula y potenciaron la capacidad de los estudiantes para analizar y resolver problemas desde una perspectiva crítica.

En la medida en que se avanzó en la investigación, el diario de campo permitió una mirada longitudinal del proceso, documentando la evolución de las competencias críticas de los estudiantes a lo largo del tiempo. Según Tracy (2020), la riqueza de este instrumento radica en su capacidad para capturar procesos de cambio y adaptación, más que resultados puntuales, lo cual lo convierte en un recurso insustituible en estudios de carácter educativo. La observación de las discusiones grupales, los debates académicos y las actividades colaborativas permitió reconocer la emergencia de indicadores de pensamiento crítico como la argumentación fundamentada, la capacidad de inferencia y la disposición a cuestionar las fuentes de información. De este modo, el diario de campo no solo apoyó la comprensión del fenómeno en tiempo real, sino que también aportó insumos relevantes para retroalimentar y ajustar las estrategias pedagógicas implementadas, fortaleciendo el carácter reflexivo y transformador del diseño de investigación-acción adoptado.

El análisis de contenido se complementó como técnica esencial para sistematizar la información producida por los estudiantes en diferentes fases de la intervención pedagógica. Schreier (2021) sostiene que este método permite descomponer los textos en categorías de significado que hacen posible identificar patrones y tendencias en los discursos, aportando evidencia empírica sobre el desarrollo de competencias críticas. En esta investigación, el instrumento utilizado fue una matriz de análisis de contenido, mediante la cual se examinaron los productos escritos y orales elaborados por los estudiantes tras la implementación de las estrategias pedagógicas innovadoras. Dichos productos incluyeron ensayos, reflexiones, informes de proyectos y registros de debates, los cuales fueron clasificados en función de indicadores previamente definidos, como claridad en la argumentación, coherencia lógica, capacidad de inferencia y evaluación

crítica de la información. Esta técnica permitió construir un panorama detallado sobre los avances individuales y colectivos en el pensamiento crítico, aportando datos que, triangulados con las entrevistas y la observación, ofrecieron una comprensión más sólida y completa del fenómeno estudiado.

La aplicación de la matriz de análisis de contenido reveló que los estudiantes progresaron de respuestas descriptivas y superficiales hacia producciones más complejas, caracterizadas por la integración de diferentes fuentes y la construcción de juicios fundamentados. Según Krippendorff (2019), este tipo de análisis es fundamental en la investigación educativa porque permite evidenciar no solo lo que los estudiantes dicen o escriben, sino cómo estructuran sus argumentos y con qué nivel de criticidad abordan los problemas. En este sentido, el análisis realizado mostró que, a medida que avanzaba la implementación de las estrategias pedagógicas, los estudiantes desarrollaban una mayor capacidad para identificar sesgos, cuestionar información y proponer soluciones alternativas. Estas evidencias documentadas en la matriz confirmaron que el uso del análisis de contenido no solo aportó un componente de sistematización al proceso investigativo, sino que también fortaleció la validez de los hallazgos al mostrar resultados consistentes con los obtenidos a través de las otras técnicas empleadas.

El análisis de contenido permitió, además, identificar tendencias en los enfoques pedagógicos predominantes durante la investigación. Flick (2020) indica que esta técnica cualitativa no solo sirve para categorizar información, sino que también ayuda a interpretar cómo los discursos reflejan prácticas y contextos educativos específicos. En el marco de este estudio, se evidenció que las producciones estudiantiles mostraban una creciente apropiación de metodologías activas, con énfasis en la reflexión crítica y el trabajo colaborativo. La matriz de análisis permitió documentar cómo los estudiantes vinculaban sus aprendizajes con situaciones reales de su entorno social, generando respuestas más contextualizadas y críticas frente a los problemas planteados. Estos resultados confirman que el análisis de contenido, al integrarse con la observación y la entrevista, constituye una herramienta eficaz para comprender las transformaciones pedagógicas y cognitivas que se producen en el proceso de formación crítica de los estudiantes.

La triangulación de datos obtenidos mediante la entrevista, la observación y el análisis de contenido fortaleció la confiabilidad de la investigación y aportó una visión holística del desarrollo del pensamiento crítico. Según Denzin (2019), la triangulación metodológica permite comparar diferentes fuentes y técnicas para obtener una comprensión más profunda y validar los hallazgos. En este caso, la triangulación demostró que los avances observados en la participación activa y el trabajo colaborativo de los estudiantes se correspondían con mejoras en sus producciones escritas y orales, así como con las percepciones recogidas en las entrevistas. Este cruce de información evidenció la coherencia de los resultados y permitió elaborar conclusiones más sólidas sobre el impacto de las estrategias pedagógicas innovadoras en el fortalecimiento del pensamiento crítico. De esta manera, la combinación de técnicas garantizó un proceso riguroso de análisis que superó las limitaciones inherentes al uso aislado de un único instrumento.

El empleo conjunto del diario de campo y la matriz de análisis de contenido reafirmó la importancia de diseñar instrumentos contextualizados y coherentes con los objetivos de la investigación. Merriam y Tisdell (2019) subrayan que en los estudios cualitativos los instrumentos deben adaptarse al contexto educativo específico, permitiendo captar tanto las particularidades individuales como las dinámicas colectivas. En esta investigación, ambos instrumentos ofrecieron información complementaria: el diario de campo proporcionó datos sobre los procesos y las interacciones en el aula, mientras que la matriz de análisis permitió sistematizar los productos resultantes de esas interacciones. En conjunto, aportaron una base empírica sólida para comprender cómo los estudiantes desarrollan competencias críticas cuando participan en prácticas pedagógicas innovadoras, consolidando la pertinencia y el rigor metodológico del estudio y reafirmando la necesidad de emplear técnicas múltiples para abordar fenómenos educativos complejos desde una perspectiva integral.

3.2.3 Determinación de la muestra y su criterio de selección.

La investigación adoptó un muestreo no probabilístico de tipo intencionado, seleccionado de manera deliberada para garantizar que los participantes respondieran a los objetivos planteados en el estudio. A diferencia de los métodos probabilísticos, esta

técnica no busca representatividad estadística, sino profundidad en el análisis de las experiencias y significados construidos por los estudiantes en torno al pensamiento crítico. Según Martínez-Salgado (2019), en investigaciones cualitativas la intencionalidad de la muestra se justifica en función de su capacidad de aportar información relevante y detallada que enriquezca la comprensión del fenómeno. En este sentido, los estudiantes de grado décimo de ciencias sociales de la Institución Educativa Municipal Técnico Industrial de Pasto fueron escogidos como actores clave, al encontrarse en un momento de su trayectoria escolar que demanda procesos de razonamiento crítico y reflexivo para interpretar problemáticas sociales de su contexto inmediato.

La pertinencia de este muestreo radica en que se seleccionaron 110 estudiantes de un total de 2.860, número que permite un manejo adecuado de los datos sin sacrificar la diversidad de perspectivas necesarias para analizar el objeto de estudio. En concordancia, Creswell y Creswell (2021) sostienen que en los estudios cualitativos las muestras reducidas, pero estratégicamente seleccionadas, ofrecen un panorama profundo y situado de la realidad educativa investigada. Este tamaño de muestra favoreció la implementación de entrevistas, observaciones y análisis de producciones escolares, garantizando una triangulación metodológica que incrementó la validez de los hallazgos. Así, el muestreo dirigido no solo optimizó recursos, sino que aseguró la obtención de datos densos y contextualizados sobre el pensamiento crítico en el aula de ciencias sociales.

La inclusión de los participantes respondió a criterios específicos que garantizaron su idoneidad para el estudio. Se priorizó a los estudiantes matriculados en la asignatura de ciencias sociales en grado décimo, al ser este el espacio curricular donde se promueve la reflexión crítica sobre fenómenos históricos, políticos y sociales. Según Hernández-Sampieri y Mendoza (2019), la definición de criterios de inclusión permite delimitar con claridad la población de estudio y otorgar coherencia metodológica al proceso investigativo. De este modo, los estudiantes elegidos se ubicaron en un nivel de madurez cognitiva que, de acuerdo con Piaget actualizado por investigaciones recientes en neuroeducación, les permite desarrollar operaciones formales vinculadas al análisis, la argumentación y la inferencia crítica (Álvarez & Vázquez, 2020).

En cuanto a los criterios de exclusión, se descartaron aquellos estudiantes que no cursaban la asignatura de ciencias sociales, que no pertenecían al grado décimo o que no participaron activamente en las actividades pedagógicas diseñadas para la investigación. Esta decisión respondió a la necesidad de evitar sesgos que pudieran afectar la validez de los resultados, pues incluir sujetos sin experiencia directa en las estrategias pedagógicas propuestas habría dificultado la interpretación de los hallazgos. Como advierte Flick (2020), los criterios de exclusión en estudios cualitativos son fundamentales para mantener la coherencia interna del diseño, evitando la incorporación de informantes que no contribuyen de manera significativa al análisis del fenómeno en cuestión.

El diseño de la muestra también contempló la diversidad de rendimientos académicos dentro del grupo, de manera que se incluyeron estudiantes con altos y bajos desempeños en ciencias sociales. Esta decisión se fundamenta en lo señalado por Miles, Huberman y Saldaña (2020), quienes afirman que considerar subgrupos con diferentes características dentro de la muestra permite enriquecer la interpretación del fenómeno, al identificar patrones comunes y divergentes en función del nivel de competencia de los participantes. En este caso, la comparación entre estudiantes con distinto rendimiento académico permitió observar cómo las estrategias pedagógicas incidían de manera diferenciada en el desarrollo de habilidades críticas, ampliando así la validez de los hallazgos.

De igual manera, la estrategia de muestreo buscó dar voz a estudiantes con distintos perfiles socioculturales, reconociendo que el pensamiento crítico se construye en diálogo con las experiencias, contextos familiares y trayectorias educativas de cada participante. Merriam y Tisdell (2019) subrayan que la heterogeneidad dentro de las muestras cualitativas enriquece la interpretación, ya que permite captar la complejidad de los procesos formativos. En este estudio, la inclusión de estudiantes de diversos estratos socioeconómicos y contextos de vida garantizó una visión más amplia sobre cómo se apropian de las prácticas pedagógicas orientadas al pensamiento crítico y cómo estas responden, o no, a las necesidades de su realidad cotidiana.

La elección del muestreo no probabilístico intencionado también se sustentó en la viabilidad operativa de la investigación. Como explican Tracy (2020) y Saldaña y

Omasta (2022), en estudios de carácter cualitativo el muestreo debe balancear la riqueza informativa con la factibilidad práctica, de modo que los investigadores puedan realizar un análisis profundo y sistemático sin comprometer la calidad de la información recolectada. En este sentido, el número seleccionado de participantes facilitó la aplicación de técnicas como entrevistas semiestructuradas y observaciones prolongadas, sin que ello implicara una sobrecarga de datos difícil de procesar.

La aplicación de este muestreo permitió un acercamiento contextualizado y profundo a la realidad educativa investigada, alineándose con la perspectiva de investigación-acción adoptada en el estudio. Según Kemmis, McTaggart y Nixon (2014), la investigación-acción se beneficia de muestras intencionadas que garanticen la participación activa de los actores más relevantes en el proceso de transformación. En este caso, los estudiantes de grado décimo de ciencias sociales no fueron únicamente informantes, sino protagonistas de un proceso pedagógico diseñado para fortalecer sus competencias críticas. Así, el muestreo dirigido se consolidó como una decisión metodológica pertinente, coherente con el enfoque cualitativo y con los objetivos transformadores de la investigación.

3.3 Trabajo de campo

El trabajo de campo representó una fase central en el desarrollo de la investigación, pues permitió recopilar de manera sistemática y contextualizada la información necesaria para comprender cómo se manifiesta y fortalece el pensamiento crítico en estudiantes de grado décimo en el área de ciencias sociales. De acuerdo con Flick (2020), el trabajo de campo en la investigación cualitativa constituye un proceso dinámico y flexible que debe ser cuidadosamente planificado, considerando tanto los métodos de recolección como las condiciones del contexto escolar donde se implementa. En este estudio, se elaboró un cronograma que organizó de manera detallada las actividades de cada fase, garantizando la coherencia metodológica y la consistencia en el análisis de los datos. Este diseño permitió obtener información desde múltiples perspectivas y, a su vez, responder con rigor a los objetivos propuestos en torno al desarrollo de competencias críticas en el aula.

La fase inicial estuvo centrada en la planificación del trabajo de campo, donde se establecieron los lineamientos metodológicos, los recursos logísticos y los criterios de participación de los actores educativos involucrados. Según Creswell y Poth (2018), la planificación rigurosa en los estudios cualitativos es indispensable para definir claramente las técnicas de recolección de datos y asegurar la coherencia entre el diseño metodológico y los propósitos de la investigación. En este caso, la preparación incluyó la revisión documental de antecedentes, la construcción de guías metodológicas y la elaboración de los instrumentos necesarios para la observación, entrevistas y análisis de producciones académicas. Asimismo, se contempló la selección intencionada de los estudiantes de grado décimo como sujetos de estudio, atendiendo a criterios previamente establecidos que aseguraran la pertinencia y relevancia de los datos obtenidos.

En este proceso de planificación, la labor del investigador principal se centró en coordinar el diseño de instrumentos, garantizar la coherencia del cronograma y asegurar la participación de los actores educativos. Merriam y Tisdell (2019) señalan que la fase previa al trabajo de campo debe prever no solo los aspectos técnicos de la investigación, sino también la disposición de los participantes, ya que el compromiso y la confianza de los estudiantes y docentes resultan determinantes para la calidad de la información recolectada. De esta manera, se establecieron acuerdos éticos y pedagógicos que garantizaron la participación activa y reflexiva de los involucrados, fortaleciendo la validez y confiabilidad de los hallazgos.

La segunda fase correspondió a la recolección de datos, en la cual se utilizaron técnicas cualitativas que permitieron captar de forma amplia y profunda las percepciones, interacciones y prácticas pedagógicas en torno al pensamiento crítico. Creswell y Creswell (2022) afirman que la integración de entrevistas, observaciones y análisis de contenido fortalece el proceso investigativo, pues permite triangular los hallazgos y obtener una comprensión holística del fenómeno. Bajo esta premisa, en la investigación se aplicaron entrevistas semiestructuradas a docentes y estudiantes, se realizaron observaciones participativas durante el desarrollo de las clases y se analizaron los productos académicos elaborados por los estudiantes en el transcurso de la intervención pedagógica.

Las entrevistas semiestructuradas constituyeron una herramienta clave para explorar las percepciones de docentes y estudiantes en torno al desarrollo del pensamiento crítico. Kvale y Brinkmann (2015) señalan que este tipo de entrevista permite obtener información rica y matizada, ya que combina preguntas previamente diseñadas con la flexibilidad de indagar en temas emergentes durante la conversación. En este estudio, las entrevistas se orientaron a identificar las estrategias pedagógicas percibidas como más efectivas, así como las experiencias y dificultades que enfrentaron los estudiantes en el proceso de fortalecer su capacidad crítica. Estas entrevistas aportaron narrativas que enriquecieron la comprensión del fenómeno investigado y que fueron esenciales para el análisis interpretativo posterior.

La observación participante constituyó otra de las técnicas centrales en el trabajo de campo, ya que permitió registrar directamente las dinámicas interactivas y las respuestas de los estudiantes durante la aplicación de las estrategias pedagógicas innovadoras. Según Angrosino (2019), la observación participante ofrece la posibilidad de acceder a comportamientos y significados que los participantes no siempre expresan verbalmente, proporcionando una mirada más completa de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En el marco de esta investigación, las observaciones se centraron en categorías como la participación activa, el trabajo colaborativo, la resolución de problemas y el uso del pensamiento reflexivo, con el fin de identificar patrones de desarrollo crítico en el aula.

El análisis de contenido complementó el proceso de recolección de información, al enfocarse en los productos escritos y orales elaborados por los estudiantes durante la implementación de las estrategias pedagógicas. Bardin (2020) explica que el análisis de contenido cualitativo permite identificar tendencias y estructuras subyacentes en los discursos, favoreciendo la interpretación de los significados atribuidos por los participantes. En este estudio, se construyó una matriz de análisis que permitió categorizar las producciones de los estudiantes en función de indicadores de pensamiento crítico, tales como la capacidad de argumentar, analizar y evaluar situaciones sociales. Este procedimiento aportó evidencia documental que fortaleció la triangulación de la información obtenida a través de entrevistas y observaciones.

La triangulación de técnicas fue un componente esencial para consolidar la validez de la investigación, ya que permitió contrastar y complementar los datos recogidos desde diferentes fuentes. Como señalan Tracy (2020) y Saldaña y Omasta (2022), la triangulación cualitativa constituye un mecanismo de verificación que enriquece la interpretación de los resultados, al integrar diversas perspectivas y reducir los sesgos asociados a cada técnica por separado. En este caso, el cruce de datos entre entrevistas, observaciones y análisis de contenido ofreció una visión integral del impacto de las estrategias pedagógicas en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes, confirmando la pertinencia del enfoque metodológico adoptado.

La fase de sistematización permitió organizar y reflexionar sobre las evidencias obtenidas en las etapas anteriores, integrando los hallazgos en un cuerpo analítico coherente con los objetivos de la investigación. Según Gibbs (2018), la sistematización de datos cualitativos implica un proceso reflexivo en el que se identifican patrones, categorías y significados, con el fin de producir conclusiones fundamentadas. En esta investigación, la sistematización no solo permitió dar cuenta de la evolución del pensamiento crítico en los estudiantes, sino también proponer ajustes metodológicos para futuras intervenciones pedagógicas, consolidando así un aporte práctico y teórico al campo de la innovación educativa en ciencias sociales.

3.3.1 Análisis de la información

El análisis de los datos recolectados en esta investigación se llevó a cabo mediante un proceso riguroso de categorización temática y triangulación de fuentes, lo que permitió dar solidez y confiabilidad a los resultados. Como plantean Miles, Huberman y Saldaña (2020), la categorización temática posibilita organizar los datos en patrones y significados relevantes, favoreciendo la comprensión profunda del fenómeno estudiado. En este caso, se partió de la transcripción literal de las entrevistas aplicadas a docentes y estudiantes, las cuales fueron codificadas de manera inductiva, identificando categorías emergentes vinculadas al desarrollo del pensamiento crítico, tales como argumentación, análisis de problemas sociales, participación activa y reflexión crítica. Este procedimiento permitió vincular las narrativas de los actores con los objetivos de la

investigación, garantizando un análisis contextualizado y coherente con el enfoque cualitativo adoptado.

El proceso de transcripción y codificación de las entrevistas no se limitó a identificar palabras clave, sino que implicó un análisis interpretativo que buscó reconocer las percepciones y significados atribuidos por los participantes a sus experiencias educativas. Braun y Clarke (2021) destacan que el análisis temático en estudios cualitativos exige un compromiso reflexivo del investigador, quien debe ir más allá de la descripción superficial de los datos y generar interpretaciones que den cuenta de los procesos sociales y pedagógicos subyacentes. En este sentido, el análisis de las entrevistas permitió comprender cómo los estudiantes valoran las estrategias pedagógicas implementadas y cómo estas influyen en su capacidad de pensar de manera crítica frente a los contenidos y fenómenos sociales abordados en el aula.

La información obtenida mediante la observación participante fue procesada de manera complementaria, considerando la identificación de expresiones recurrentes relacionadas con el pensamiento crítico. Angrosino (2019) señala que la observación en contextos educativos ofrece la ventaja de captar conductas y dinámicas que no siempre son verbalizadas, lo que enriquece la interpretación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En esta investigación, los registros de observación fueron organizados en categorías como participación colaborativa, resolución de problemas y argumentación en debates, lo cual permitió identificar patrones consistentes en el comportamiento estudiantil que reflejaron avances en la construcción del pensamiento crítico. Estas evidencias observacionales fueron integradas al análisis general, aportando una visión más completa del impacto de las estrategias pedagógicas aplicadas.

De manera paralela, el análisis de contenido se realizó a partir de los productos escritos y orales elaborados por los estudiantes durante las actividades implementadas en el proceso investigativo. Según Schreier (2020), el análisis cualitativo de contenido consiste en clasificar la información en categorías sistemáticas que reflejan las dimensiones del fenómeno estudiado. En este caso, se construyó una matriz de análisis que permitió evaluar indicadores de pensamiento crítico como la capacidad de plantear hipótesis, identificar relaciones causales, sustentar argumentos con evidencias y reflexionar sobre problemáticas sociales. Esta técnica facilitó la organización de la

información y el reconocimiento de regularidades y variaciones en los desempeños de los estudiantes, fortaleciendo la validez interna de los hallazgos.

El uso de la triangulación metodológica fue clave para aumentar la credibilidad de la investigación. Denzin (2019) sostiene que la triangulación, al combinar diversas fuentes y técnicas de recolección de datos, permite reducir los sesgos y enriquecer la comprensión de los fenómenos sociales. En este estudio, la triangulación se efectuó al contrastar la información proveniente de entrevistas, observaciones y análisis de contenido, lo que permitió corroborar la consistencia de los resultados obtenidos y garantizar que las conclusiones no estuvieran limitadas por una sola fuente de evidencia. Este procedimiento permitió validar la coherencia entre lo que los estudiantes expresaron, lo que hicieron en las aulas y lo que evidenciaron en sus productos académicos, ofreciendo así un panorama integral del desarrollo de sus habilidades críticas.

El proceso analítico también estuvo acompañado por la constante reflexión del investigador, lo que permitió identificar sesgos y asegurar una interpretación más objetiva de los datos. Tracy (2020) resalta la importancia de la reflexividad en los estudios cualitativos, entendida como la capacidad del investigador de examinar críticamente su propio rol en la producción de conocimiento. En este caso, la reflexividad se aplicó mediante la revisión permanente de los registros de campo, la discusión con colegas y la confrontación de categorías emergentes con la literatura existente, asegurando que las conclusiones respondieran tanto a las voces de los participantes como a marcos teóricos actualizados.

La categorización temática generó una serie de patrones que evidenciaron la relación entre las estrategias pedagógicas innovadoras y el fortalecimiento del pensamiento crítico. Según Saldaña (2021), los ciclos de codificación en el análisis cualitativo permiten pasar de una comprensión inicial fragmentada de los datos hacia una interpretación más amplia que conecta los significados. Así, en esta investigación se pudo constatar que los estudiantes desarrollaron una mayor capacidad para cuestionar, argumentar y reflexionar de manera crítica, lo cual se reflejó en sus intervenciones orales, en sus producciones escritas y en las dinámicas colaborativas durante el trabajo

en grupo. Estos hallazgos aportan evidencia sólida sobre el impacto de las metodologías activas en el desarrollo de competencias críticas en el área de ciencias sociales.

Los resultados del análisis no se concibieron únicamente como un reflejo de las percepciones y comportamientos de los estudiantes, sino como insumos para la transformación pedagógica. Como sostienen Nowell et al. (2019), el análisis temático cualitativo tiene un valor práctico, pues permite identificar áreas de mejora e implementar cambios en los procesos educativos. En este caso, los hallazgos derivados del análisis de entrevistas, observaciones y contenidos se constituyen en un punto de partida para rediseñar las prácticas pedagógicas en la Institución Educativa Municipal Técnico Industrial de Pasto, orientándolas hacia la consolidación de un pensamiento crítico que prepare a los estudiantes para enfrentar los retos sociales, culturales y políticos del siglo XXI.

3.3.2 Sistematización de evidencias y anexos

La documentación de los procesos desarrollados en el trabajo de campo constituyó un componente esencial de esta investigación, pues permitió garantizar la transparencia, la trazabilidad y la validez de los hallazgos relacionados con el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Municipal Técnico Industrial. Para este fin, se elaboraron y organizaron diversos documentos de respaldo que fueron incluidos en los anexos del estudio, tales como formatos de entrevistas y sus respectivas transcripciones, diarios de campo con registros detallados de las observaciones realizadas en el aula, evidencias escritas y orales de las actividades estudiantiles analizadas bajo criterios de pensamiento crítico, así como fotografías que registraron las dinámicas pedagógicas implementadas. Este proceso de sistematización de evidencias se fundamenta en lo señalado por Bardin (2019), quien afirma que la documentación rigurosa del trabajo de campo constituye una condición indispensable para asegurar la validez y confiabilidad de los resultados, al ofrecer un soporte verificable que sustenta la interpretación de los datos. De igual manera, autores como Flick (2020) y Tracy (2020) destacan que la transparencia metodológica y la organización de evidencias fortalecen la credibilidad en la investigación cualitativa, pues permiten reconstruir las decisiones adoptadas en el proceso investigativo y garantizan

que los hallazgos puedan ser sometidos a revisión crítica. En este sentido, el desarrollo del trabajo de campo en esta investigación se caracterizó por una planificación rigurosa, la participación activa de docentes y estudiantes en las diferentes fases, y la sistematización exhaustiva de los materiales obtenidos, lo que permitió alcanzar una visión integral del fenómeno estudiado. La combinación de técnicas de recolección de información, como entrevistas, observación participante y análisis de contenido, junto con las estrategias de análisis cualitativo implementadas, aportaron una perspectiva amplia y contextualizada sobre cómo las estrategias pedagógicas inciden en la consolidación del pensamiento crítico en ciencias sociales, ofreciendo evidencias sólidas para la formulación de conclusiones y recomendaciones pedagógicas.

3.4 Aplicación de los instrumentos.

La aplicación de los instrumentos en el proceso investigativo constituyó una etapa decisiva para garantizar la validez de los datos y la coherencia de los hallazgos con los objetivos planteados, dado que su implementación permitió recoger información confiable y pertinente sobre el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Municipal Técnico Industrial de Pasto. Esta fase se centró en registrar de manera sistemática tanto los aspectos favorables como las dificultades encontradas, así como las medidas tomadas para asegurar la pertinencia de los instrumentos respecto a la población y la muestra seleccionada. En concordancia con lo planteado por Hernández-Sampieri y Mendoza (2021), la aplicación de los instrumentos debe entenderse como un proceso dinámico que requiere ajustes constantes para responder a las particularidades del contexto y a la diversidad de los sujetos participantes. De esta manera, el trabajo realizado en esta fase no se limitó a aplicar procedimientos predeterminados, sino que implicó un proceso reflexivo que permitió reconocer la importancia de adaptar los instrumentos a las necesidades reales del grupo investigado, fortaleciendo la calidad de la información obtenida.

El primer paso en esta etapa fue la realización de una prueba piloto, cuyo propósito central consistió en evaluar la claridad, pertinencia y efectividad de los instrumentos seleccionados antes de aplicarlos a la muestra definitiva. Esta estrategia, como señalan Flick (2020) y Tracy (2020), resulta fundamental en estudios cualitativos,

pues permite identificar errores, prever dificultades logísticas y garantizar que los instrumentos sean comprensibles para los participantes. La prueba piloto se aplicó en una submuestra reducida de estudiantes, lo que permitió analizar la capacidad de los cuestionarios, entrevistas y guías de observación para recoger información relevante, así como valorar el tiempo requerido en cada procedimiento. Los resultados obtenidos evidenciaron que, aunque los instrumentos eran adecuados en términos generales, existían aspectos que requerían ajustes metodológicos para optimizar su funcionamiento y adaptarlos al ritmo de los estudiantes, fortaleciendo así la validez del proceso investigativo.

Entre los elementos positivos observados en la prueba piloto se destacó la claridad de las instrucciones y la pertinencia de los ítems incluidos en los instrumentos, lo cual favoreció respuestas adecuadas y coherentes con los objetivos de la investigación. Además, la interacción entre la investigadora y los participantes generó un ambiente de confianza que, de acuerdo con Merriam y Tisdell (2019), constituye un factor determinante en la calidad de los datos, ya que favorece la disposición de los estudiantes para expresar sus percepciones y reflexiones. Este ambiente permitió que los participantes se sintieran valorados y motivados, lo que incrementó la riqueza de las respuestas y aseguró la autenticidad de la información recolectada. De esta forma, la prueba piloto no solo corroboró la idoneidad de los instrumentos, sino que también fortaleció el vínculo entre investigadora y participantes, potenciando el compromiso de estos últimos con el estudio.

No obstante, la aplicación de los instrumentos también reveló algunos desafíos que exigieron ajustes oportunos. Uno de ellos fue la falta de familiaridad de algunos estudiantes con el formato de las preguntas abiertas o con la estructura de las entrevistas, lo que ocasionó confusión en ciertos casos. Este aspecto coincidió con lo planteado por Patton (2020), quien sostiene que la formulación de preguntas en investigaciones cualitativas debe ser flexible y adaptada a los niveles de comprensión de los participantes, evitando tecnicismos que puedan obstaculizar la expresión de sus ideas. Frente a esta dificultad, se procedió a reformular algunos ítems, simplificar el lenguaje y brindar ejemplos contextualizados que facilitaron la comprensión y aseguraron la calidad de las respuestas.

Otra dificultad detectada fue la limitación de tiempo durante la aplicación de algunos instrumentos, particularmente en la entrevista semiestructurada y en los registros de observación participante, donde se requería más tiempo del estimado inicialmente. Este hallazgo se alinea con lo señalado por Miles, Huberman y Saldaña (2020), quienes advierten que en investigaciones cualitativas los procesos de recolección de datos suelen demandar más tiempo del previsto, debido a la necesidad de captar la complejidad de los fenómenos estudiados. Para mitigar este riesgo, se reajustaron los cronogramas de aplicación y se ampliaron los tiempos de observación y entrevista, garantizando que los estudiantes pudieran responder con calma y sin presión, fortaleciendo así la autenticidad y profundidad de los datos recolectados.

Una estrategia adicional implementada fue el uso de mecanismos de retroalimentación constante con los participantes, que resultaron valiosos tanto para mantener su motivación como para enriquecer la calidad del proceso investigativo. Según Tracy (2020), la retroalimentación fortalece la credibilidad del estudio al permitir contrastar las percepciones de los participantes con los registros del investigador, generando un proceso dialógico que favorece la co-construcción del conocimiento. En este caso, la retroalimentación permitió que los estudiantes expresaran sus opiniones sobre la claridad de los instrumentos y el tiempo de aplicación, lo cual aportó información adicional para perfeccionar los procedimientos y reforzar la pertinencia de los instrumentos diseñados.

El análisis posterior de la prueba piloto evidenció que, si bien existieron obstáculos logísticos y metodológicos, estos fueron superados mediante ajustes oportunos que garantizaron la viabilidad de la investigación. Los cambios realizados se tradujeron en instrumentos más accesibles y eficaces, capaces de captar las percepciones de los estudiantes sobre el desarrollo del pensamiento crítico en ciencias sociales. Como destaca Creswell y Poth (2021), la flexibilidad y la capacidad de adaptación del investigador son condiciones indispensables en los estudios cualitativos, ya que permiten enfrentar los imprevistos sin comprometer la validez del proceso investigativo. En este sentido, las acciones correctivas implementadas aseguraron que los datos obtenidos fueran pertinentes, de calidad y representativos del fenómeno estudiado.

En síntesis, la aplicación de los instrumentos, iniciada con la prueba piloto y complementada con los ajustes derivados de la retroalimentación, representó un proceso riguroso que fortaleció la validez y confiabilidad de la investigación. La combinación de entrevistas, observaciones y análisis de contenido, junto con las mejoras metodológicas introducidas, garantizó que los instrumentos fueran adecuados para captar la complejidad del pensamiento crítico en estudiantes de grado décimo. Tal como afirman Nowell y Albrecht (2023), la transparencia en la aplicación y ajuste de los instrumentos constituye un criterio de rigor que incrementa la credibilidad de los hallazgos en estudios cualitativos. De este modo, esta etapa no solo consolidó la viabilidad metodológica del estudio, sino que también aportó a la construcción de un marco de análisis robusto que sustenta la interpretación de resultados y la formulación de conclusiones en torno al desarrollo del pensamiento crítico en ciencias sociales.

3.5 Procesamiento de la información.

El proceso de recopilación de datos en esta investigación se desarrolló con un enfoque riguroso, atendiendo a la necesidad de obtener información confiable que respondiera de manera precisa al problema planteado. Para ello, se aplicaron tres instrumentos principales: entrevistas semiestructuradas, observación participante y análisis de contenido, los cuales habían sido previamente ajustados mediante una prueba piloto que garantizó su pertinencia y validez. La planificación de las sesiones de aplicación se llevó a cabo en diálogo permanente con los participantes, considerando sus tiempos escolares y asegurando el respeto por su privacidad y consentimiento informado, tal como lo sugieren Nowell y Albrecht (2023) en relación con los principios éticos en investigaciones cualitativas. Este proceso buscó no solo obtener información, sino también generar confianza entre la investigadora y los estudiantes, fortaleciendo así la riqueza de los datos obtenidos.

La prueba piloto desempeñó un papel fundamental en la mejora de los instrumentos, al permitir identificar dificultades relacionadas con la gestión del tiempo en las entrevistas y observaciones. Al respecto, Creswell y Poth (2021) destacan que las pruebas preliminares son esenciales para anticipar problemas metodológicos y garantizar la fiabilidad del proceso investigativo. En este caso, la prueba piloto permitió optimizar

la estructura de las preguntas y ajustar los procedimientos de observación, de manera que los estudiantes pudieran expresar con mayor profundidad sus percepciones. También se reconocieron fortalezas, como la claridad de las instrucciones y la calidad de las respuestas obtenidas, que reflejaron un nivel de comprensión adecuado por parte de los participantes y evidenciaron la pertinencia de los instrumentos seleccionados.

Los aspectos positivos derivados de esta primera aplicación confirmaron que los instrumentos eran apropiados para el contexto y los objetivos de la investigación, aunque señalaron la necesidad de mejorar los tiempos de aplicación en futuras fases. Según Merriam y Tisdell (2019), la interacción entre investigador y participantes es clave en estudios cualitativos, pues un clima de confianza favorece la expresión libre y genuina de experiencias. En esta investigación, dicho ambiente se consolidó durante las entrevistas, lo cual permitió a los estudiantes expresar sus ideas con mayor seguridad y espontaneidad, aportando datos significativos que enriquecieron el análisis. La prueba piloto, por tanto, no solo fue un espacio de ajuste técnico, sino también un escenario para fortalecer el vínculo investigador-participantes.

Una vez recolectados, los datos fueron organizados y sometidos a un proceso de categorización a través de matrices de análisis, con el fin de facilitar su interpretación. Miles, Huberman y Saldaña (2020) señalan que el uso de matrices en la investigación cualitativa constituye una herramienta poderosa para identificar patrones y relaciones en los datos. En este estudio, la información obtenida en entrevistas, observaciones y productos estudiantiles fue codificada mediante categorías emergentes relacionadas con habilidades de pensamiento crítico, tales como la argumentación, el análisis y la reflexión. Esta sistematización no solo permitió organizar grandes volúmenes de información, sino también profundizar en la comprensión de los procesos cognitivos y sociales que acompañan el desarrollo del pensamiento crítico.

El análisis cualitativo se realizó en varias fases: primero, la codificación inicial de las entrevistas y registros de observación; segundo, la identificación de expresiones recurrentes que evidenciaban actitudes críticas; y tercero, la triangulación con los resultados del análisis de contenido. Como afirman Flick (2020) y Tracy (2020), la triangulación no solo enriquece la interpretación de los datos, sino que aumenta la credibilidad y confiabilidad de los hallazgos, al contrastar información proveniente de

diferentes fuentes. En este caso, la triangulación permitió confirmar la coherencia de los resultados obtenidos, fortaleciendo las conclusiones sobre la manera en que los estudiantes desarrollan y aplican habilidades críticas en el aula.

La transparencia en la organización y presentación de los datos fue otro aspecto clave en este proceso. Toda la información recolectada se registró de manera estructurada y se almacenó utilizando herramientas informáticas que garantizaron su seguridad y trazabilidad. De acuerdo con Nowell y Albrecht (2023), la gestión ética y transparente de los datos es un criterio de rigor fundamental en la investigación cualitativa, ya que permite asegurar la reproducibilidad del análisis y la confianza en los hallazgos. En la presente investigación, este principio se tradujo en la sistematización de los anexos, donde se incluyeron transcripciones parciales de entrevistas, formatos de observación y matrices de análisis de contenido que respaldan la veracidad de los resultados.

La información generada fue además presentada de manera accesible para los actores vinculados con el proceso investigativo, incluyendo docentes, directivos y estudiantes. Esta apertura, según Merriam y Tisdell (2019), no solo democratiza el conocimiento, sino que también facilita que los resultados sean utilizados como insumo para la reflexión y la toma de decisiones pedagógicas. En este sentido, la investigación proporcionó evidencias claras sobre las fortalezas y limitaciones en el desarrollo del pensamiento crítico, ofreciendo así elementos prácticos que pueden ser incorporados en los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro de la institución educativa.

El proceso de recolección y análisis de los datos se desarrolló con un alto nivel de rigor metodológico y ético, garantizando la validez de los hallazgos y su aplicabilidad en el contexto de la enseñanza de las ciencias sociales. El uso de instrumentos validados, junto con la triangulación de la información, permitió obtener una visión integral y profunda del fenómeno estudiado, mostrando cómo las estrategias pedagógicas impactan en el desarrollo del pensamiento crítico. Como sostienen Nowell y Albrecht (2023), la combinación de sistematicidad, transparencia y ética en la investigación cualitativa asegura no solo la calidad del estudio, sino también su contribución significativa a la práctica educativa.

3.6 Análisis de los resultados en los datos obtenidos.

El análisis de los resultados obtenidos a partir de las entrevistas realizadas a docentes y estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Municipal Técnico Industrial de Pasto permitió evidenciar la relevancia del pensamiento crítico en el área de ciencias sociales, así como las tensiones existentes en torno a su desarrollo en la práctica pedagógica. La información recogida combinó técnicas cualitativas y cuantitativas, lo cual garantizó una mirada integral al fenómeno investigado. Tal como afirman Flick (2020) y Tracy (2020), la triangulación metodológica contribuye a una comprensión más amplia de los procesos educativos, ya que posibilita identificar patrones y regularidades que de otra manera podrían pasar inadvertidos. En este estudio, el empleo de tablas, gráficos de barras y diagramas de dispersión facilitó la organización de los hallazgos y permitió vincularlos con teorías actuales sobre el pensamiento crítico, consolidando un análisis que trasciende la mera descripción para ofrecer interpretaciones contextualizadas.

Los resultados muestran una coincidencia en la percepción de docentes y estudiantes sobre la importancia del pensamiento crítico como eje central del aprendizaje en ciencias sociales. No obstante, se identificaron diferencias significativas entre el reconocimiento de su valor y la implementación efectiva de estrategias para promoverlo en el aula. Según Facione et al. (2020), el pensamiento crítico se traduce en la capacidad de analizar, evaluar y formular juicios fundamentados en evidencias, competencias que requieren intencionalidad pedagógica en su enseñanza. En este sentido, aunque los docentes reportaron emplear actividades de discusión y análisis, también manifestaron limitaciones relacionadas con la participación activa de los estudiantes, lo que dificulta que las dinámicas de clase trasciendan de la transmisión de contenidos hacia la construcción reflexiva del conocimiento.

Entre las dificultades más señaladas por los docentes se encuentra la falta de formación específica en metodologías orientadas al fortalecimiento del pensamiento crítico. De acuerdo con Ennis (2020), la formación docente en este ámbito es un factor determinante para transformar la práctica pedagógica, pues la ausencia de preparación metodológica limita la capacidad de diseñar experiencias de aprendizaje significativas. En el contexto de este estudio, varios profesores reconocieron que sus estrategias se

sustentan en iniciativas personales y no en procesos sistemáticos de capacitación, lo que genera un impacto desigual en los resultados de los estudiantes. Esto confirma la necesidad de políticas institucionales orientadas al desarrollo profesional docente como una vía para fortalecer las competencias críticas de los alumnos.

Desde la perspectiva estudiantil, los hallazgos revelan que los jóvenes valoran positivamente las actividades que les permiten cuestionar, debatir y proponer soluciones a problemas sociales, aunque también expresaron que estas dinámicas no son recurrentes en todas las clases. Según Halpern y Dunn (2022), el pensamiento crítico se potencia en contextos donde los estudiantes se enfrentan a situaciones problemáticas reales y son motivados a argumentar sus puntos de vista de manera fundamentada. En este caso, los estudiantes mostraron disposición para participar activamente, pero señalaron la necesidad de contar con más espacios donde su voz sea tomada en cuenta como parte del proceso de aprendizaje, lo cual refleja la importancia de adoptar pedagogías centradas en el estudiante.

El análisis de los registros también evidenció que, si bien algunos docentes promueven el trabajo colaborativo y el uso de estudios de caso, estas estrategias no siempre logran integrar a la totalidad del grupo, generando que solo algunos estudiantes asuman un rol protagónico en las discusiones. Esto coincide con lo expuesto por Brookfield (2020), quien sostiene que el pensamiento crítico requiere de ambientes inclusivos donde todos los estudiantes tengan oportunidades equitativas de expresar sus ideas y reflexionar sobre ellas. En consecuencia, la disparidad en la participación sugiere la necesidad de diversificar las estrategias pedagógicas y diseñar actividades que favorezcan la inclusión de todos los actores en el proceso de construcción de conocimiento.

Otro aspecto relevante identificado fue la percepción de los docentes sobre las limitaciones de tiempo dentro de la jornada escolar, lo cual dificulta implementar actividades más profundas de análisis crítico. Según Pineda-Báez et al. (2021), la presión curricular y las restricciones horarias representan obstáculos recurrentes para la implementación de metodologías activas, lo que limita la consolidación de competencias críticas en los estudiantes. Esta situación se reflejó en la investigación, donde varios

profesores reconocieron que, aunque diseñan actividades innovadoras, no siempre disponen del tiempo suficiente para llevarlas a cabo con la profundidad requerida.

Asimismo, el análisis de contenido aplicado a los productos académicos de los estudiantes permitió identificar evidencias de pensamiento crítico en la medida en que lograban establecer relaciones entre fenómenos sociales, argumentar con base en fuentes diversas y reflexionar sobre la relevancia de los temas abordados. No obstante, se observaron diferencias en los niveles de desempeño, lo cual reafirma que el desarrollo del pensamiento crítico es un proceso gradual influenciado por factores individuales, contextuales y pedagógicos. De acuerdo con Saiz y Rivas (2020), estas diferencias reflejan la necesidad de atender a la diversidad en el aula, diseñando estrategias diferenciadas que respondan a los distintos ritmos y estilos de aprendizaje.

La triangulación de entrevistas, observaciones y análisis de contenido corroboró que existe un consenso general sobre la importancia del pensamiento crítico en la educación secundaria, pero también una brecha significativa entre la teoría y la práctica. Esta conclusión coincide con lo planteado por Jaramillo, Cárdenas y Rincón (2023), quienes afirman que el reto de la escuela colombiana no está en reconocer la relevancia del pensamiento crítico, sino en transformar las metodologías de enseñanza para hacerlo posible. Así, los resultados de este estudio no solo visibilizan las tensiones que atraviesan el aula, sino que también ofrecen insumos valiosos para repensar las prácticas pedagógicas, orientándolas hacia la formación de ciudadanos capaces de analizar, argumentar y participar activamente en la transformación de su entorno social.

Tabla 2

Distribución de respuestas de docentes sobre la aplicación de estrategias para fomentar el pensamiento crítico

Estrategias Pedagógicas	% de Docentes
Debates	40 %
Análisis de casos	30 %
Proyectos en grupo	20 %

Estrategias Pedagógicas	% de Docentes
Otros (charlas, lecturas, etc.)	10 %

Nota: La tabla presenta la distribución porcentual de las respuestas de los docentes frente a las estrategias pedagógicas empleadas para fomentar el pensamiento crítico en el aula.

Los resultados obtenidos muestran que el 70 % de los docentes manifiestan aplicar estrategias como debates, análisis de casos y proyectos en grupo, aunque únicamente el 40 % considera que estas prácticas logran un efecto sostenido en el desarrollo del pensamiento crítico. Este hallazgo coincide con lo señalado por Álvarez y Pérez (2020), quienes advierten que las metodologías activas, si bien representan un avance frente a enfoques tradicionales, requieren acompañamiento constante, reflexión y contextualización para generar un impacto profundo. En este sentido, la simple implementación de técnicas participativas no garantiza por sí sola la consolidación de competencias críticas, pues es indispensable que los procesos pedagógicos estén articulados a prácticas de seguimiento y a escenarios de aplicación significativa que promuevan el razonamiento autónomo y la evaluación de la información de manera argumentada.

Por otra parte, las entrevistas realizadas a los estudiantes reflejan una percepción crítica sobre las metodologías empleadas, dado que, aunque reconocen espacios de reflexión en las clases de ciencias sociales, consideran que predominan dinámicas pasivas y repetitivas que limitan su capacidad para cuestionar y analizar en profundidad. Esta percepción coincide con lo planteado por Solbes y Torres (2021), quienes sostienen que el pensamiento crítico se fortalece en la medida en que los estudiantes son expuestos a retos cognitivos y sociales que los inviten a evaluar, comparar y argumentar frente a problemas de su contexto. De allí que el rol del docente sea fundamental, pues debe diseñar experiencias que activen la indagación, la controversia fundamentada y la toma de postura frente a los temas sociales abordados.

En este sentido, las discrepancias entre lo que los docentes creen estar fomentando y lo que los estudiantes perciben ponen de relieve una brecha pedagógica que requiere atención. Investigaciones como la de Ritchhart y Perkins (2020) insisten en

que el desarrollo del pensamiento crítico se potencia cuando los estudiantes participan en comunidades de diálogo donde se problematizan realidades cercanas y se promueve la construcción colectiva de sentido. Bajo esta perspectiva, no basta con implementar debates o proyectos, sino que es necesario propiciar una cultura escolar que valore la argumentación, la evidencia y la reflexión crítica como parte integral de las dinámicas de aprendizaje. De lo contrario, el riesgo es reproducir prácticas superficiales que, aunque activas en apariencia, no logran transformar las estructuras cognitivas de los estudiantes.

Este panorama sugiere la urgencia de repensar las metodologías de enseñanza en ciencias sociales hacia prácticas más reflexivas, dialógicas y situadas, que reconozcan la voz estudiantil y promuevan la autonomía intelectual. Tal como destacan Brookfield (2021) y Jaramillo et al. (2023), la enseñanza del pensamiento crítico requiere coherencia entre la intención pedagógica y la acción didáctica, además de estrategias de evaluación formativa que retroalimenten el proceso. En consecuencia, los resultados de esta investigación invitan a fortalecer la formación docente en enfoques críticos y a generar espacios de innovación pedagógica que articulen la teoría con la práctica social, de modo que el pensamiento crítico se convierta en una competencia real y efectiva para los estudiantes en su vida escolar y ciudadana.

Tabla 3

Nivel de satisfacción de los estudiantes con las metodologías aplicadas en ciencias sociales

Satisfacción de los Estudiantes	% de Estudiantes
Completamente satisfecho	35 %
Neutral	50 %
Insatisfecho	15 %

Nota: La tabla presenta los resultados obtenidos sobre el nivel de satisfacción de los estudiantes frente a las metodologías aplicadas en el área de ciencias sociales.

La información presentada en la tabla muestra que únicamente el 35 % de los estudiantes manifiestan una satisfacción plena con las metodologías utilizadas en el área de ciencias sociales, mientras que el 50 % mantiene una postura neutral y el 15 % expresa insatisfacción. Este panorama sugiere que, aunque existe un grupo que percibe positivamente las estrategias aplicadas, la mayoría no encuentra una diferencia significativa en su experiencia de aprendizaje. Investigaciones recientes sostienen que la satisfacción estudiantil se vincula estrechamente con la implementación de metodologías activas que promuevan la participación y la reflexión. En este sentido, García-Ruiz y Castro (2020) afirman que los enfoques tradicionales centrados en la transmisión de contenidos limitan el desarrollo de competencias críticas, dado que reducen la interacción y el protagonismo del estudiante en la construcción de su conocimiento.

El nivel de neutralidad encontrado en la mayoría de los estudiantes refleja una situación preocupante, pues denota una falta de impacto de las metodologías sobre la motivación y el compromiso en el proceso de aprendizaje. Esta percepción coincide con lo planteado por Romero-García et al. (2021), quienes sostienen que la aplicación de técnicas pasivas provoca un distanciamiento de los estudiantes frente al contenido, lo que dificulta la apropiación de saberes complejos como el pensamiento crítico. Frente a ello, las metodologías activas, como el aprendizaje basado en proyectos o el análisis de casos, resultan más efectivas para vincular los contenidos con situaciones reales, generando mayor satisfacción y aprendizajes significativos en los jóvenes. En consecuencia, el bajo porcentaje de satisfacción plena puede explicarse por la prevalencia de prácticas tradicionales que no logran responder a las expectativas ni a las necesidades formativas actuales.

Asimismo, resulta pertinente destacar la discrepancia entre la percepción de los docentes y la de los estudiantes respecto al fomento del pensamiento crítico. Mientras que los docentes consideran que sus prácticas pedagógicas orientan a los estudiantes hacia el análisis y la reflexión, los propios estudiantes perciben que las actividades implementadas no son suficientes para estimular procesos de cuestionamiento profundo. Esta brecha coincide con lo expuesto por Flores-Ruiz y Vargas (2019), quienes argumentan que la autopercepción docente sobre la eficacia de sus metodologías no siempre se corresponde con la experiencia real de los estudiantes, lo que evidencia la

necesidad de una formación continua en didácticas que fortalezcan las competencias críticas desde una perspectiva más dialógica y participativa.

En esta línea, la formación del profesorado se configura como un eje fundamental para transformar la enseñanza de las ciencias sociales y potenciar el pensamiento crítico en los estudiantes. Collado-Ruano (2020) sostiene que la actualización docente en metodologías activas permite diseñar experiencias de aprendizaje más retadoras y contextualizadas, que favorecen la apropiación crítica del conocimiento. De este modo, superar la discrepancia entre docentes y estudiantes requiere no solo de un rediseño de las estrategias pedagógicas, sino también de un compromiso institucional con la capacitación permanente del profesorado. Así, el desarrollo del pensamiento crítico podrá consolidarse como un objetivo alcanzable y sostenible, contribuyendo a la formación de ciudadanos más reflexivos y preparados para enfrentar los desafíos sociales y culturales contemporáneos.

Tabla 4

Percepción de los estudiantes sobre el impacto de las actividades de ciencias sociales en su pensamiento crítico

Impacto de las Actividades en el Pensamiento Crítico	% de Estudiantes
Alto	15 %
Moderado	60 %
Bajo	25 %

Nota: La tabla presenta los resultados obtenidos sobre el nivel de satisfacción de los estudiantes frente a las metodologías aplicadas en el área de ciencias sociales.

La información de la tabla evidencia que el 60 % de los estudiantes percibe que las actividades de ciencias sociales tienen un impacto moderado en el desarrollo de su pensamiento crítico, mientras que un 25 % lo considera bajo y solo un 15 % lo percibe alto. Este panorama refleja una valoración positiva pero insuficiente de las metodologías aplicadas, lo cual indica que las estrategias pedagógicas utilizadas aún no alcanzan a

potenciar plenamente las capacidades críticas de los estudiantes. Investigaciones recientes destacan que este tipo de resultados suele estar relacionado con la prevalencia de prácticas de enseñanza tradicionales que privilegian la transmisión de contenidos sobre la construcción activa del conocimiento. En este sentido, Sánchez y López (2020) señalan que el pensamiento crítico requiere de un diseño pedagógico que fomente el análisis constante, la resolución de problemas y la evaluación reflexiva de la información, procesos que difícilmente se consolidan si los espacios de aprendizaje no promueven la interacción crítica y la retroalimentación continua.

Asimismo, la percepción estudiantil de impacto moderado sugiere que, aunque las ciencias sociales ofrecen un campo propicio para el cuestionamiento y la reflexión, las metodologías aplicadas no siempre generan experiencias de aprendizaje lo suficientemente retadoras. Esto coincide con lo planteado por Facione y Gittens (2020), quienes sostienen que el pensamiento crítico no surge de manera espontánea, sino que requiere una mediación pedagógica intencionada que combine la exposición a problemas complejos con el acompañamiento docente a través de la retroalimentación. En este sentido, la escasa percepción de impacto alto por parte del estudiantado puede asociarse a la ausencia de mecanismos de evaluación formativa que permitan identificar avances y dificultades, así como al limitado uso de estrategias de enseñanza que involucren activamente a los estudiantes en debates, proyectos o investigaciones aplicadas.

Por otro lado, la presencia de un 25 % de estudiantes que perciben un bajo impacto en el desarrollo de su pensamiento crítico resulta un hallazgo significativo, pues evidencia una brecha entre los objetivos formativos del área y la experiencia real del alumnado. Estudios como el de Flores-Ruiz y Vargas (2019) destacan que cuando las actividades carecen de contextualización y no se vinculan con los problemas sociales actuales, los estudiantes tienden a asumir un rol pasivo, lo que reduce la posibilidad de fortalecer competencias críticas. En este caso, la ausencia de metodologías innovadoras, como el aprendizaje basado en proyectos o el análisis de casos, puede estar incidiendo en la falta de motivación y en la percepción limitada del valor de la asignatura para su formación crítica y ciudadana. Esta situación revela la necesidad de replantear las estrategias didácticas en el área de ciencias sociales para responder a las expectativas y realidades de los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

El reducido porcentaje de estudiantes que reporta un alto impacto confirma que existen experiencias pedagógicas significativas, aunque no generalizadas, que logran estimular el pensamiento crítico. Romero-García et al. (2021) destacan que la implementación de metodologías activas y colaborativas favorece la apropiación crítica del conocimiento, pues permiten a los estudiantes contrastar sus ideas, generar argumentos y reflexionar sobre la realidad social. No obstante, la baja proporción de satisfacción plena muestra que estos enfoques innovadores aún no se consolidan como prácticas habituales en las aulas. Por tanto, se requiere avanzar hacia una formación docente que fortalezca la capacidad de planear, aplicar y evaluar estrategias didácticas enfocadas en la construcción crítica del conocimiento, de manera que las ciencias sociales se conviertan en un espacio privilegiado para el desarrollo de ciudadanos reflexivos, comprometidos y con capacidad de transformar su entorno.

Tabla 5

Efectividad de las estrategias aplicadas a los estudiantes con las metodologías aplicadas en ciencias sociales

Grupo	Efectividad de Estrategias	% de Respuestas
Docentes	Efectivas	70%
Estudiantes	Efectivas	35%

Nota: La tabla presenta los resultados obtenidos sobre el nivel de satisfacción de los estudiantes frente a las metodologías aplicadas en el área de ciencias sociales.

Los hallazgos obtenidos muestran que existe un consenso entre docentes y estudiantes respecto a la relevancia del pensamiento crítico en la enseñanza de las ciencias sociales; sin embargo, persisten limitaciones en su aplicación práctica. La discrepancia entre la percepción de los docentes, quienes consideran que implementan actividades orientadas a promover la reflexión y el análisis, y la valoración de los estudiantes, quienes manifiestan que estas actividades resultan insuficientes para un desarrollo crítico profundo, constituye un desafío evidente. Según Saiz y Rivas (2020), el pensamiento crítico no se desarrolla de manera espontánea, sino a partir de

experiencias de aprendizaje intencionadas y estructuradas que incluyan cuestionamientos, debates y análisis de problemas reales. Esta diferencia de perspectivas sugiere que aún falta consolidar estrategias que articulen de manera coherente la planeación docente con las expectativas y necesidades del estudiantado.

La brecha entre la intención pedagógica y la experiencia estudiantil también se relaciona con la necesidad de formación docente en metodologías activas que favorezcan la interacción y el cuestionamiento. Investigaciones recientes como la de Valenzuela y Nieto (2021) señalan que el docente debe actuar como mediador crítico, diseñando espacios de aprendizaje donde se priorice la construcción de argumentos y la evaluación de evidencias. En este sentido, la formación permanente del profesorado resulta indispensable para fortalecer su capacidad de diseñar actividades retadoras que promuevan un pensamiento autónomo y reflexivo. Sin estas competencias, las estrategias se reducen a prácticas superficiales que no logran un impacto sostenido en el desarrollo de habilidades críticas, perpetuando así la percepción estudiantil de que el trabajo en el aula sigue siendo predominantemente memorístico.

Por otra parte, los resultados sugieren que la implementación de metodologías innovadoras podría reducir la brecha entre docentes y estudiantes en cuanto a la valoración del pensamiento crítico. Estrategias como el aprendizaje basado en problemas, los estudios de caso y el trabajo colaborativo han mostrado efectos positivos en contextos similares, al fomentar la participación activa y la reflexión colectiva. De acuerdo con Gómez-Sanabria y Torres (2022), la aplicación de metodologías activas contribuye a que los estudiantes desarrollen competencias críticas, al enfrentarlos a situaciones que requieren análisis, toma de decisiones y construcción de soluciones fundamentadas. Así, el reto pedagógico no solo consiste en incluir actividades aisladas de reflexión, sino en diseñar experiencias de aprendizaje integrales que pongan en práctica las competencias críticas en situaciones auténticas y relevantes para los estudiantes.

El análisis evidencia que, aunque la importancia del pensamiento crítico es reconocida a nivel discursivo, aún falta consolidar mecanismos efectivos para su desarrollo en el aula. Esto implica que los docentes no solo deben recibir formación metodológica, sino también acompañamiento institucional que les permita innovar y

evaluar de manera constante los avances en esta competencia. Como plantean Araya-Pizarro y Garita-González (2023), el fortalecimiento del pensamiento crítico requiere una cultura escolar que promueva la participación activa, el respeto por la diversidad de opiniones y la construcción colectiva del conocimiento. De este modo, se pueden superar las limitaciones identificadas en el estudio y avanzar hacia prácticas pedagógicas transformadoras que contribuyan a la formación de ciudadanos críticos, responsables y comprometidos con la realidad social que les rodea.

Tabla 6

Estrategias utilizadas

Estrategia	% de Uso
Debates	40 %
Proyectos en grupo	25 %
Análisis de textos	20 %
Otros	15 %

Nota: La tabla presenta los resultados obtenidos sobre el nivel de satisfacción de los estudiantes frente a las metodologías aplicadas en el área de ciencias sociales.

En el marco de este estudio, analizar la frecuencia de uso de las estrategias pedagógicas en el aula de ciencias sociales resultó clave para comprender cómo los docentes promueven el pensamiento crítico en los estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Municipal Técnico Industrial de Pasto. Los datos muestran que existe una distribución variada en la aplicación de metodologías, aunque predominan los debates y el análisis de casos como recursos principales. De acuerdo con Pérez-López y Rivera-Gómez (2021), la selección de estrategias didácticas tiene un impacto directo en la manera en que los estudiantes construyen significados, evalúan información y participan activamente en procesos de reflexión crítica. Este hallazgo refuerza la necesidad de examinar no solo qué estrategias se emplean, sino también cómo son implementadas y evaluadas dentro del contexto educativo.

En cuanto a los debates, el 40% de los docentes los emplea de manera recurrente para incentivar la argumentación, la confrontación de ideas y la construcción de posiciones fundamentadas. Esta práctica resulta coherente con lo planteado por Larrain, Freire y Howe (2022), quienes subrayan que el debate es un recurso eficaz para fomentar la construcción de juicios críticos y promover la autonomía cognitiva de los estudiantes. No obstante, los mismos autores advierten que el debate debe estar cuidadosamente guiado para evitar que se reduzca a un simple intercambio de opiniones sin sustento. En el contexto de esta investigación, los debates han generado un espacio importante para la expresión estudiantil, aunque requieren fortalecerse mediante criterios claros de argumentación y evaluación crítica que aseguren su pertinencia pedagógica y su aporte sostenido al pensamiento crítico.

Por otra parte, el análisis de casos es utilizado por el 30% de los docentes como estrategia central para vincular la teoría con la práctica en situaciones educativas concretas. Esta técnica, como señalan Rojas y Salazar (2020), promueve la capacidad de aplicar conceptos abstractos en la interpretación de fenómenos sociales, incentivando en los estudiantes el reconocimiento de múltiples perspectivas y la búsqueda de soluciones fundamentadas en evidencias. La experiencia recogida en el trabajo de campo mostró que, aunque el análisis de casos facilita la reflexión crítica, también implica un reto: el riesgo de que los estudiantes se concentren en aspectos superficiales sin alcanzar niveles profundos de análisis. Ello pone de manifiesto la importancia de que los docentes acompañen el proceso con preguntas guía y actividades complementarias que conduzcan a un aprendizaje significativo y a un pensamiento crítico más consolidado.

El 20% de los docentes manifestó que promueve el trabajo por proyectos en grupo como estrategia de enseñanza, lo que refleja una apuesta por el aprendizaje colaborativo. Según Gómez-Molinero y García-Ruiz (2021), el aprendizaje basado en proyectos favorece el pensamiento crítico, ya que estimula la cooperación, la confrontación de puntos de vista y la resolución conjunta de problemas. En la práctica, esta metodología se convierte en un espacio donde los estudiantes negocian significados, contrastan argumentos y producen conocimientos colectivos. Sin embargo, la efectividad de esta estrategia depende en gran medida de la dinámica del grupo y del rol del docente como mediador, quien debe garantizar que la participación sea equitativa y que las

actividades no se reduzcan a tareas meramente operativas, sino a procesos reflexivos y analíticos que impulsen la construcción crítica del saber.

Adicionalmente, el 10% de los docentes señaló emplear otras estrategias como charlas y lecturas complementarias. Aunque estas metodologías permiten transmitir información y generar espacios de reflexión individual, su potencial para fortalecer el pensamiento crítico resulta limitado si no se combinan con actividades más participativas. Tal como destacan Díaz-Barriga y Hernández (2020), las metodologías expositivas deben articularse con estrategias activas para propiciar aprendizajes profundos que integren análisis, cuestionamiento y construcción crítica de significados. En este estudio, se observó que dichas prácticas, aunque presentes, tienen un menor impacto en comparación con las dinámicas dialógicas y colaborativas, lo cual evidencia la necesidad de que los docentes amplíen su repertorio metodológico hacia enfoques más interactivos.

En síntesis, los resultados reflejan que, si bien los docentes hacen uso de diversas estrategias pedagógicas para promover el pensamiento crítico, la efectividad de estas depende de su adecuada planificación e implementación. De acuerdo con Binkley et al. (2021), el pensamiento crítico se fortalece cuando las metodologías permiten a los estudiantes enfrentar problemas complejos, evaluar información diversa y construir soluciones fundamentadas. La experiencia en el aula demostró que las estrategias con mayor potencial son aquellas que implican participación activa, interacción social y análisis de casos reales, aunque requieren del apoyo institucional y de la formación docente para lograr un impacto sostenido.

La información recogida sugiere además que los estudiantes valoran las ciencias sociales como un espacio propicio para desarrollar habilidades críticas, aunque perciben que las metodologías aplicadas no siempre logran maximizar este potencial. Investigaciones recientes como la de Solbes y Torres (2022) destacan que la educación crítica en ciencias sociales exige integrar metodologías problematizadoras que interpelen directamente la realidad de los estudiantes y los desafíen a formular argumentos sólidos frente a problemáticas sociales, históricas y culturales. Ello implica un compromiso docente con la innovación pedagógica, de modo que las actividades no se limiten a la transmisión de contenidos, sino que activen procesos de reflexión crítica.

Los hallazgos confirman la importancia de la formación continua de los docentes en el uso de metodologías activas y en la integración de diversas estrategias pedagógicas para fortalecer el pensamiento crítico. Según Sosa y Valverde (2023), la capacitación docente no debe centrarse únicamente en la actualización de contenidos, sino en la adquisición de herramientas didácticas que permitan diseñar experiencias de aprendizaje auténticas, colaborativas y críticas. De esta manera, se podrán superar las limitaciones observadas en la práctica y avanzar hacia un modelo de enseñanza más transformador que prepare a los estudiantes para enfrentar los desafíos sociales y académicos del siglo XXI.

En conclusión, el análisis de la frecuencia de uso de las estrategias pedagógicas en esta investigación evidencia un panorama diverso, en el que debates, análisis de casos y proyectos en grupo son las herramientas más comunes para promover el pensamiento crítico. No obstante, su impacto está condicionado por la forma en que se diseñan y aplican en el aula. Como sostienen Cabrera y Álvarez (2020), el verdadero reto radica en convertir estas estrategias en experiencias formativas que activen la reflexión, la argumentación y la autonomía intelectual. A partir de estos resultados, se recomienda fortalecer la formación docente en metodologías críticas, diversificar las estrategias y articularlas con los contextos reales de los estudiantes, garantizando así un aprendizaje más profundo y significativo.

3.7 Redacción de resultados y discusión.

Los hallazgos de la investigación sobre el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Municipal Técnico Industrial de Pasto muestran un panorama complejo en torno a la aplicación de estrategias pedagógicas en ciencias sociales. El análisis de la información recolectada a través de entrevistas, observaciones y análisis documental evidenció que, aunque los docentes reconocen la importancia de esta competencia, existen limitaciones en la forma en que se implementan las metodologías activas. De acuerdo con Luna-Nemecio (2020), uno de los retos centrales de la educación crítica radica en traducir la teoría en prácticas que logren movilizar la reflexión y la autonomía estudiantil, aspecto que en este estudio aparece como una necesidad latente. Las representaciones gráficas y el análisis de

tendencias permitieron identificar regularidades que reflejan tanto los avances como las carencias del proceso pedagógico en el área analizada.

Las entrevistas con docentes y estudiantes ofrecieron una comprensión más detallada sobre la forma en que se están aplicando estrategias como debates, análisis de casos y proyectos en grupo. Los docentes afirmaron emplearlas con cierta frecuencia, sin embargo, su efectividad varía según las condiciones del aula, la disposición del estudiantado y la formación docente para conducirlos de manera adecuada. Por su parte, los estudiantes reconocieron que estas estrategias despiertan interés, pero señalaron que en la práctica muchas veces terminan siendo superficiales y poco retadoras. Según Álvarez-García et al. (2022), para que el pensamiento crítico se consolide, es necesario que las metodologías activas sean sostenidas en el tiempo, acompañadas de un seguimiento riguroso y de espacios de retroalimentación que impulsen la reflexión crítica más allá del aula.

Otro aspecto central revelado en los resultados es la percepción estudiantil frente al impacto real de las actividades pedagógicas en su desarrollo crítico. La mayoría calificó este impacto como moderado, mientras un sector significativo lo evaluó como bajo. Solo una minoría consideró que dichas actividades les permiten realmente fortalecer sus habilidades críticas. Estos hallazgos coinciden con lo señalado por Valenzuela-González y Flores (2021), quienes sostienen que los procesos educativos que no logran conectar con las inquietudes del estudiantado ni ofrecer experiencias auténticas difícilmente propician el desarrollo de competencias críticas. En este sentido, la discrepancia entre lo que los docentes planean y lo que los estudiantes perciben constituye una alerta sobre la necesidad de ajustar las estrategias metodológicas en ciencias sociales.

Asimismo, los datos mostraron que muchos docentes se sienten limitados para implementar estrategias activas debido a factores externos como el tiempo reducido de las clases, la falta de recursos y la presión curricular. Aunque manifiestan estar comprometidos con la enseñanza del pensamiento crítico, reconocen que carecen de formación especializada para aplicarlo de manera sistemática y profunda. En esta línea, autores como Saiz y Rivas (2020) destacan que el pensamiento crítico no se desarrolla de forma espontánea, sino que requiere una formación docente sólida en didácticas que

combinen análisis, argumentación y resolución de problemas en contextos significativos. Este déficit formativo se refleja en la discontinuidad con que se aplican las metodologías observadas en el trabajo de campo.

Los resultados también señalan que existe una brecha clara entre las percepciones docentes y estudiantiles. Mientras los primeros consideran que están aplicando metodologías orientadas al pensamiento crítico, los segundos aseguran que estas actividades no resultan lo suficientemente profundas o desafiantes. Esta diferencia puede deberse a la ausencia de retroalimentación constante y a la falta de mecanismos que permitan a los estudiantes valorar sus propios avances en la adquisición de competencias críticas. Como sostienen Morales et al. (2021), la metacognición y la autoevaluación son elementos imprescindibles para que los estudiantes sean conscientes de sus procesos de aprendizaje y logren transferir sus habilidades críticas a nuevas situaciones.

Otro hallazgo relevante es que los debates fueron señalados como la estrategia más utilizada, seguidos por el análisis de casos y los proyectos en grupo. Sin embargo, la irregularidad en su aplicación limita su impacto real. Investigaciones recientes, como la de Romero-Rodríguez y Aguaded (2020), evidencian que los debates y casos prácticos pueden transformar la enseñanza en ciencias sociales, siempre que sean sostenidos, guiados con criterios claros y orientados hacia la construcción de significados colectivos. La inconsistencia en su empleo en este estudio confirma que la mera presencia de estas metodologías no garantiza resultados, sino que su éxito depende de la planificación docente y del compromiso institucional con la innovación pedagógica.

Los estudiantes expresaron, además, que sienten que las clases se centran más en la repetición de contenidos que en la generación de reflexiones profundas. Esto confirma la observación de Cuevas (2022), quien advierte que el exceso de transmisión de información sin espacios de análisis crítico reduce la capacidad del estudiantado para cuestionar y reinterpretar la realidad social. En el caso de la institución estudiada, la percepción de metodologías pasivas refuerza la necesidad de transitar hacia un modelo más interactivo y dialógico, en el cual el aprendizaje no se limite a memorizar, sino a problematizar y reconstruir el conocimiento.

Al analizar los retos identificados por los docentes, se evidenció que uno de los principales obstáculos es la resistencia de algunos estudiantes a participar activamente en actividades críticas. Este fenómeno, de acuerdo con Martínez-Garrido y Murillo (2021), puede estar asociado a prácticas educativas previas centradas en metodologías transmisivas, que no han incentivado la autonomía ni la participación activa. Esto implica que el fomento del pensamiento crítico no depende únicamente de aplicar metodologías activas, sino de generar un cambio cultural en el aula que motive al estudiante a asumir un rol protagónico en su proceso formativo.

Los resultados reflejan la importancia de fortalecer la formación docente y de implementar estrategias pedagógicas más variadas, sostenibles y contextualizadas. De acuerdo con Sosa y Valverde (2023), la innovación educativa que impacta en el pensamiento crítico requiere un compromiso institucional que integre formación continua, recursos adecuados y un acompañamiento constante a las prácticas de aula. En este sentido, la investigación evidencia que, aunque se están dando pasos hacia el fomento del pensamiento crítico en ciencias sociales, aún persisten brechas significativas que deben ser atendidas mediante un rediseño pedagógico integral y participativo que responda a las expectativas de estudiantes y docentes en la institución estudiada.

Lipman (2003) señala que la efectividad de los debates y el análisis de casos como estrategias para fomentar el pensamiento crítico depende de la preparación adecuada y de la disposición de los estudiantes para participar en el proceso. La falta de preparación de los estudiantes para participar activamente en estas actividades también podría estar limitando su efectividad en el aula. Otro aspecto relevante identificado en los datos es la falta de formación específica de los docentes en cuanto al uso de estrategias pedagógicas que favorezcan el pensamiento crítico. Muchos docentes expresaron que, aunque están interesados en implementar estas metodologías, no cuentan con la capacitación necesaria para llevarlas a cabo de manera efectiva. Esta falta de formación se ve reflejada en la variabilidad en la implementación de las estrategias, lo que podría estar contribuyendo a la percepción negativa de los estudiantes sobre la efectividad de las actividades en su desarrollo del pensamiento crítico.

En este sentido, Coll (2007) destaca la importancia de una formación docente continua que permita a los profesores dominar una variedad de metodologías activas y

estrategias pedagógicas orientadas a la enseñanza del pensamiento crítico. A medida que se avanzó en el análisis de los datos, se observaron algunas regularidades adicionales. Por ejemplo, los docentes que utilizaban proyectos en grupo, aunque de forma menos frecuente, reportaron una mayor satisfacción de los estudiantes con las actividades y una mayor participación en el aula. Este hallazgo sugiere que los proyectos en grupo pueden tener un impacto significativo en el desarrollo del pensamiento crítico si se implementan de manera adecuada.

Según Vygotsky (1978), el aprendizaje colaborativo permite que los estudiantes construyan conocimiento de manera conjunta, lo que puede fomentar habilidades críticas y analíticas al intercambiar puntos de vista y debatir sobre los temas tratados. En conclusión, los resultados obtenidos en este estudio muestran que, aunque se están utilizando diversas estrategias pedagógicas para fomentar el pensamiento crítico en el área de ciencias sociales, existen desafíos significativos en cuanto a su implementación y efectividad.

La discrepancia entre las percepciones de docentes y estudiantes sobre la efectividad de las actividades, así como la falta de consistencia en la aplicación de las estrategias, son aspectos que deben ser abordados desde la formación continua de los docentes, la mejora en la participación estudiantil y la creación de condiciones adecuadas para el uso regular de estrategias activas en aras de mejorar el desarrollo del pensamiento crítico en este contexto educativo y optimizar los resultados del proceso educativo que responda favorablemente a las necesidades contextuales del siglo XXI.

Los resultados de la investigación ponen en evidencia que la implementación de estrategias como los debates y el análisis de casos, aunque reconocidas como valiosas para el desarrollo del pensamiento crítico, no alcanzan siempre el nivel de efectividad esperado debido a limitaciones en la preparación y disposición de los estudiantes. Estudios recientes como los de Saiz y Rivas (2020) señalan que el pensamiento crítico requiere un andamiaje pedagógico sólido que brinde a los estudiantes herramientas previas para analizar y argumentar con rigor, de modo que las actividades no se conviertan en ejercicios superficiales. La falta de preparación previa y el escaso entrenamiento en habilidades argumentativas explican, en gran medida, las dificultades observadas en la participación activa durante estas actividades. Esta situación resalta la

necesidad de replantear el modo en que se diseñan e implementan las estrategias, garantizando procesos previos de inducción y acompañamiento que permitan una participación más significativa en los espacios de discusión.

Otro hallazgo relevante se relaciona con la formación docente en metodologías activas. Si bien los maestros expresaron interés en incorporar dinámicas innovadoras en sus clases, la mayoría reconoció carecer de una capacitación suficiente para aplicar estas estrategias de manera sistemática y profunda. Como señalan Valenzuela-González y Flores (2021), la formación continua es un requisito indispensable para que los docentes adquieran las competencias necesarias en la conducción de metodologías orientadas al desarrollo del pensamiento crítico. Esta carencia en la preparación profesional se refleja en la variabilidad de la implementación observada, donde algunos docentes aplican con éxito los métodos activos, mientras que otros se limitan a usos esporádicos o superficiales que no logran transformar la experiencia de aprendizaje de los estudiantes.

La importancia de esta formación permanente también fue evidenciada en la percepción estudiantil. Los estudiantes señalaron que, aunque valoran los esfuerzos de sus docentes, muchas de las actividades no alcanzan a generar un impacto profundo en sus habilidades de análisis y reflexión. Esta percepción se corresponde con lo planteado por Cuevas (2022), quien sostiene que sin una guía docente adecuada, incluso las estrategias activas corren el riesgo de convertirse en ejercicios aislados que no consolidan aprendizajes significativos. En consecuencia, la ausencia de formación metodológica sólida limita tanto la frecuencia como la calidad de la implementación, lo que termina incidiendo en el bajo nivel de satisfacción expresado por el estudiantado respecto a la enseñanza del pensamiento crítico en el área de ciencias sociales.

En contraste, los proyectos en grupo se destacaron como una de las estrategias mejor valoradas por los estudiantes, aun cuando fueron aplicados con menor frecuencia. Este resultado evidencia que la colaboración y el trabajo colectivo favorecen no solo la motivación, sino también el compromiso y la participación activa. Investigaciones recientes de Muñoz-González y Contreras (2020) han demostrado que los proyectos colaborativos promueven la reflexión conjunta y la resolución de problemas desde una perspectiva crítica, al requerir que los estudiantes confronten y negocien sus ideas con otros. La satisfacción reportada en este estudio confirma el valor de los proyectos

grupales como espacios privilegiados para el fortalecimiento del pensamiento crítico, siempre que sean diseñados con objetivos claros y acompañados de una mediación pedagógica pertinente.

El sustento teórico de este hallazgo puede rastrearse en los aportes de Vygotsky, cuya teoría sociocultural continúa siendo relevante en la investigación educativa contemporánea. Según Díaz-Barriga (2021), el aprendizaje colaborativo favorece la construcción social del conocimiento, ya que los estudiantes se benefician de las interacciones con sus pares y desarrollan habilidades cognitivas superiores mediante la confrontación y el diálogo. Esta perspectiva resulta particularmente significativa en el área de ciencias sociales, donde el análisis de fenómenos históricos, políticos y culturales requiere del intercambio de múltiples visiones y de la construcción colectiva de significados. En el contexto de este estudio, los proyectos grupales se constituyen como espacios en los que los estudiantes no solo aprenden contenidos, sino que ejercitan procesos de razonamiento crítico y de toma de decisiones colectivas.

A pesar de estos avances, persiste una marcada discrepancia entre las percepciones docentes y estudiantiles respecto a la efectividad de las metodologías aplicadas. Mientras los docentes consideran que están implementando estrategias suficientes para estimular el pensamiento crítico, los estudiantes afirman que estas actividades carecen de profundidad o no son constantes. Este hallazgo coincide con lo reportado por Morales et al. (2021), quienes identifican que la falta de comunicación y retroalimentación entre docentes y estudiantes contribuye a la brecha entre lo que se planifica y lo que realmente se experimenta en el aula. Tal desconexión pone en riesgo el impacto de las estrategias, pues limita la posibilidad de ajustar las prácticas pedagógicas a las necesidades reales del estudiantado.

La inconsistencia en la aplicación de las metodologías activas también representa un desafío significativo para el desarrollo sostenido del pensamiento crítico. De acuerdo con Romero-Rodríguez y Aguaded (2020), la irregularidad en el uso de estrategias como debates y análisis de casos reduce su capacidad de incidir en la formación crítica, ya que el aprendizaje de esta competencia requiere de continuidad y sistematicidad. En el presente estudio se evidenció que, aunque existen esfuerzos por incorporar estas estrategias, la falta de recursos, la presión curricular y la ausencia de un plan pedagógico

integral impiden que se conviertan en prácticas consolidadas. Esta situación resalta la importancia de establecer políticas educativas y planes institucionales que promuevan la integración permanente de metodologías críticas en el currículo.

En este escenario, resulta fundamental replantear la formación docente no solo como un requisito formal, sino como una estrategia clave para la transformación de las prácticas educativas. Sosa y Valverde (2023) señalan que los procesos de innovación pedagógica que impactan de manera significativa en el pensamiento crítico dependen de la capacitación constante del profesorado y de su capacidad para articular teoría y práctica en contextos reales de aula. La consolidación de programas de desarrollo profesional docente orientados al pensamiento crítico se convierte, entonces, en una condición esencial para garantizar que las estrategias pedagógicas logren el efecto esperado en el aprendizaje de los estudiantes.

El análisis de contenido desarrollado en esta investigación se estructuró como un procedimiento sistemático que permitió transformar los datos cualitativos obtenidos en información interpretada y significativa para el estudio del pensamiento crítico en estudiantes de grado décimo. Este proceso comenzó con la transcripción minuciosa de las entrevistas realizadas a docentes y estudiantes, lo cual garantizó fidelidad y precisión en el registro de las respuestas. Según Braun y Clarke (2019), la transcripción constituye una fase esencial en los estudios cualitativos, ya que posibilita acceder al detalle de los discursos y construir la base para posteriores fases de codificación. Las transcripciones se complementaron con los registros de observación participante consignados en diarios de campo, lo que permitió enriquecer el corpus con descripciones del comportamiento y las interacciones en el aula, aportando mayor densidad a la interpretación.

Una vez consolidado el corpus de datos, se procedió a la codificación abierta, fase que implicó descomponer los textos en unidades de significado para identificar patrones y expresiones recurrentes relacionadas con las dimensiones del pensamiento crítico. Charmaz (2020) explica que la codificación abierta favorece la exploración inductiva de los datos, permitiendo que las categorías emerjan desde el discurso mismo de los participantes y no exclusivamente desde marcos teóricos preestablecidos. En este estudio, la codificación permitió agrupar segmentos de información vinculados a categorías como análisis, argumentación, inferencia y evaluación, en coherencia con

referentes teóricos del pensamiento crítico. Esta etapa inicial otorgó un panorama amplio y no restringido, garantizando la apertura necesaria para captar la riqueza del discurso de los actores educativos.

Posteriormente, se desarrolló un proceso de categorización en el cual las unidades codificadas fueron agrupadas en categorías y subcategorías que representaron dimensiones más estructuradas del fenómeno estudiado. Según Saldaña (2021), la categorización permite construir un marco analítico que sintetiza los hallazgos iniciales y facilita la interpretación. En esta investigación, categorías como “estrategias pedagógicas aplicadas”, “percepción docente sobre el pensamiento crítico” y “experiencias estudiantiles” se dividieron en subcategorías específicas como debates, proyectos en grupo o dificultades en la aplicación metodológica. De este modo, el análisis se orientó hacia una comprensión más detallada de cómo se configuran los procesos de enseñanza y aprendizaje del pensamiento crítico en el aula de ciencias sociales.

El análisis de contenido se enriqueció mediante la triangulación de fuentes, contrastando los datos obtenidos en entrevistas, observaciones y análisis de actividades de los estudiantes. Flick (2020) sostiene que la triangulación incrementa la validez de la investigación al integrar diferentes perspectivas y técnicas de recolección de información. En este caso, las percepciones expresadas por los estudiantes en entrevistas fueron cotejadas con los registros de la observación participante y los productos académicos revisados en el análisis de contenido, lo que permitió corroborar coincidencias y detectar discrepancias relevantes. Esta integración de fuentes fortaleció la solidez interpretativa del estudio y proporcionó un panorama integral sobre el estado del pensamiento crítico en la institución analizada.

La interpretación de los datos fue un proceso reflexivo en el que se buscó comprender los significados atribuidos por docentes y estudiantes a las prácticas pedagógicas y a su impacto en el desarrollo del pensamiento crítico. Braun y Clarke (2021) subrayan que la interpretación va más allá de la descripción, implicando identificar relaciones entre categorías, proponer explicaciones y generar inferencias teóricas. En esta investigación, la interpretación reveló, por ejemplo, que aunque los debates son valorados como espacios para la argumentación, los estudiantes perciben

que la falta de continuidad limita su verdadero impacto en el desarrollo de habilidades críticas. De igual manera, se evidenció que la aplicación de proyectos en grupo genera mayor satisfacción estudiantil, pues fomenta la colaboración y la reflexión conjunta, aspectos claves para fortalecer el pensamiento crítico.

El análisis también evidenció tensiones entre lo planificado y lo ejecutado en las aulas, lo que permitió concluir que la implementación de metodologías activas depende en gran medida de la formación docente y de las condiciones institucionales. Como afirma Cohen et al. (2021), los estudios cualitativos de carácter educativo deben atender no solo a lo que los docentes reportan, sino también a lo que efectivamente se observa en la práctica pedagógica. Esta perspectiva resultó central en el análisis de contenido realizado, ya que permitió identificar la brecha entre las intenciones pedagógicas y las experiencias concretas de los estudiantes en el proceso de enseñanza de las ciencias sociales.

La construcción de mallas temáticas fue otra estrategia empleada para organizar el material analizado, permitiendo visualizar la relación entre categorías y subcategorías. De acuerdo con Nowell et al. (2019), las mallas temáticas constituyen un recurso útil para estructurar los hallazgos y asegurar coherencia entre las fases de codificación y la interpretación. En este estudio, dichas mallas facilitaron identificar, por ejemplo, cómo las estrategias de enseñanza se relacionaban con percepciones de motivación, satisfacción y niveles de análisis crítico manifestados por los estudiantes. Esta organización visual de los resultados permitió una lectura más clara y fundamentada de los hallazgos.

La interpretación final de los datos condujo a conclusiones que reflejan las dinámicas educativas en la Institución Educativa Municipal Técnico Industrial de Pasto. Se estableció que, aunque existe un esfuerzo por implementar estrategias pedagógicas activas, persisten limitaciones asociadas a la formación docente, al uso poco sistemático de las metodologías y a la escasa retroalimentación proporcionada a los estudiantes. Estas conclusiones coinciden con estudios recientes como los de Saiz y Rivas (2020), quienes resaltan la necesidad de integrar procesos de seguimiento y reflexión continua para garantizar el desarrollo progresivo del pensamiento crítico. De este modo, el

análisis de contenido no solo permitió describir la situación actual, sino también generar propuestas orientadas a la mejora pedagógica.

El análisis de contenido aplicado en esta investigación siguió un procedimiento riguroso que incluyó transcripción, codificación abierta, categorización, construcción de mallas temáticas, triangulación e interpretación reflexiva. Este proceso permitió generar hallazgos sólidos que dan cuenta de las prácticas pedagógicas, las percepciones de los actores educativos y los desafíos existentes en torno al fortalecimiento del pensamiento crítico en estudiantes de grado décimo. La metodología cualitativa implementada asegura que las conclusiones no se basan en apreciaciones aisladas, sino en un proceso sistemático de análisis de datos que aporta validez, confiabilidad y pertinencia a la investigación educativa desarrollada.

El análisis de contenido en esta investigación se desarrolló como un proceso riguroso y sistemático que permitió organizar, categorizar e interpretar los datos cualitativos obtenidos en entrevistas semiestructuradas, registros de observación y productos académicos de los estudiantes. Este procedimiento inició con la transcripción literal de las entrevistas aplicadas tanto a docentes como a estudiantes de grado décimo, garantizando que cada detalle del discurso fuese preservado y evitando interpretaciones previas que alteraran el sentido original de las respuestas. Según Kuckartz y Rädiker (2019), las transcripciones constituyen la base indispensable para llevar a cabo un análisis cualitativo fiable, pues permiten acceder a los matices de los discursos y al significado que los participantes atribuyen a sus experiencias. Esta fase fue acompañada de una revisión inicial de los diarios de campo, donde se consignaron observaciones sobre la interacción en el aula y las prácticas pedagógicas implementadas, enriqueciendo el corpus de datos con información contextual que aportó densidad a la interpretación final.

Posteriormente, se aplicó un proceso de codificación abierta que permitió fragmentar el material en unidades de análisis más pequeñas, las cuales fueron etiquetadas en función de expresiones recurrentes vinculadas al desarrollo del pensamiento crítico. Braun y Clarke (2021) señalan que esta etapa es esencial para identificar patrones significativos en los datos, ya que el desglose inicial posibilita la emergencia de categorías directamente desde los discursos de los participantes. En este

caso, las primeras codificaciones se centraron en palabras y frases relacionadas con dimensiones como análisis, argumentación, inferencia y evaluación, las cuales emergieron de manera reiterada en las entrevistas y en las observaciones de clase. De esta forma, se sentaron las bases para avanzar hacia un nivel de organización más profundo en el que las categorías iniciales se consolidaron en un marco analítico coherente y pertinente para los objetivos del estudio.

El siguiente paso consistió en aplicar la codificación axial, proceso que permitió establecer conexiones entre las categorías iniciales y subcategorías emergentes, identificando relaciones de causalidad, condiciones y consecuencias. Charmaz (2020) subraya que este tipo de codificación favorece una comprensión más compleja de los fenómenos, al organizar los datos en torno a ejes conceptuales que explican cómo interactúan los elementos del proceso investigado. En la presente investigación, las categorías centrales fueron “estrategias pedagógicas”, “percepción estudiantil” y “resultados en pensamiento crítico”, de las cuales se desprendieron subcategorías como debates, proyectos en grupo, motivación, barreras metodológicas y actitudes reflexivas. Esta organización permitió construir mallas temáticas que representaban gráficamente la estructura del análisis, ofreciendo una visión integrada de cómo se articulan los distintos componentes del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Las mallas temáticas diseñadas funcionaron como instrumentos visuales que facilitaron la síntesis de la información y la identificación de patrones significativos. Según Nowell et al. (2019), estas representaciones permiten al investigador no solo organizar los datos, sino también asegurar la coherencia entre las fases de codificación y la interpretación. En este estudio, las mallas reflejaron cómo las estrategias pedagógicas implementadas estaban directamente relacionadas con percepciones estudiantiles sobre la motivación y con el grado de desarrollo de las habilidades críticas. Asimismo, fue posible identificar tensiones, como la discrepancia entre la intención declarada por los docentes al aplicar ciertas metodologías y la percepción de los estudiantes sobre su impacto real, lo que aportó elementos valiosos para la discusión de resultados y la construcción de conclusiones fundamentadas.

La interpretación de los datos se desarrolló en una fase posterior a la categorización, en la cual se analizaron los significados atribuidos por los participantes a

sus experiencias educativas. Según Saldaña (2021), la interpretación cualitativa implica trascender la simple organización de datos para comprender las relaciones subyacentes que configuran un fenómeno. En este caso, la interpretación permitió concluir que, si bien los docentes reconocen la importancia de estrategias como debates y análisis de casos, su aplicación no siempre logra fomentar un pensamiento crítico profundo debido a limitaciones de tiempo, falta de formación en metodologías activas y escasa retroalimentación. Por su parte, los estudiantes manifestaron que valoran las actividades que les permiten interactuar y reflexionar, aunque señalaron que estas no son suficientemente frecuentes o desafiantes para estimular un pensamiento analítico constante.

La triangulación de fuentes fue clave para validar los hallazgos obtenidos. Flick (2020) destaca que la triangulación fortalece la credibilidad de los resultados al comparar y contrastar datos provenientes de diferentes instrumentos. En esta investigación, las entrevistas fueron contrastadas con los registros de observación participante y con los productos analizados en el contenido de actividades académicas. Este cruce de información permitió confirmar coincidencias, como la percepción compartida de que los proyectos en grupo generan mayor participación y colaboración, y también reveló discrepancias, como la visión más optimista de los docentes frente a las estrategias utilizadas en contraste con la valoración crítica de los estudiantes. Esta triangulación aseguró que las conclusiones fueran consistentes y respaldadas por diversas fuentes de evidencia.

El análisis de contenido también permitió identificar patrones de pensamiento crítico en las producciones académicas de los estudiantes, especialmente en escritos, reflexiones y respuestas a preguntas abiertas. De acuerdo con Cohen, Manion y Morrison (2021), el análisis de producciones estudiantiles es una vía pertinente para observar el grado de desarrollo de competencias cognitivas complejas, ya que en ellas se reflejan procesos de interpretación, argumentación y evaluación. Los hallazgos mostraron que los estudiantes lograban avances en la identificación de problemas y en la formulación de argumentos, aunque persistían limitaciones en la capacidad de evaluar críticamente las fuentes de información y de proponer soluciones innovadoras. Esto

sugiere que el pensamiento crítico se encuentra en proceso de desarrollo, pero requiere un acompañamiento docente más sistemático para consolidarse.

La construcción de conclusiones derivó de un proceso de interpretación iterativo, en el que se reflexionó sobre cómo las categorías y subcategorías identificadas se articulaban con los objetivos de la investigación y con los referentes teóricos revisados. Braun y Clarke (2021) afirman que las conclusiones en estudios cualitativos deben basarse en un razonamiento interpretativo que conecte los datos con los marcos conceptuales, garantizando consistencia y relevancia. En este estudio, se concluyó que las estrategias pedagógicas activas, aunque reconocidas por docentes y estudiantes como valiosas, no se aplican con la frecuencia ni con la profundidad necesaria para impactar significativamente en el desarrollo del pensamiento crítico. Esta conclusión resalta la necesidad de formación docente continua, de ajustes metodológicos y de un mayor compromiso institucional en la promoción de prácticas innovadoras.

El análisis de contenido llevado a cabo en esta investigación, basado en la codificación abierta, axial y en la construcción de mallas temáticas, permitió desentrañar cómo las prácticas pedagógicas y las percepciones de los actores educativos influyen en el desarrollo del pensamiento crítico. El proceso interpretativo mostró que el pensamiento crítico se potencia cuando se implementan metodologías activas de forma sistemática y con acompañamiento reflexivo, pero también evidenció que persisten limitaciones estructurales y pedagógicas que obstaculizan su consolidación. Este tipo de análisis no solo contribuyó a comprender el fenómeno en su complejidad, sino que también generó insumos prácticos para la mejora de la enseñanza en ciencias sociales en la Institución Educativa Municipal Técnico Industrial de Pasto.

El análisis de contenido en esta investigación se desarrolló como un procedimiento meticuloso que permitió organizar y dar sentido a los datos cualitativos recogidos en entrevistas semiestructuradas, observaciones y documentos producidos por los estudiantes. Este enfoque metodológico partió de la transcripción detallada de las entrevistas, lo que garantizó la fidelidad a las voces de los participantes y evitó interpretaciones prematuras que pudieran distorsionar los resultados. Según Schreier (2019), la transcripción constituye la base indispensable para un análisis cualitativo sólido, ya que asegura el acceso a la riqueza semántica de los discursos y permite

identificar matices en las experiencias narradas. En el marco de esta investigación, las transcripciones se complementaron con registros de observación que capturaron interacciones en el aula, así como con evidencias escritas que reflejaron el modo en que los estudiantes aplicaban habilidades de pensamiento crítico en el área de ciencias sociales.

Posteriormente, se llevó a cabo un proceso de codificación inicial, seguido de la codificación axial y finalmente la selectiva, en donde se buscó integrar categorías centrales que explicaran los fenómenos observados. Strauss y Corbin (2020) destacan que la codificación selectiva constituye la etapa final del análisis, en la que las categorías principales se articulan en torno a un eje teórico que orienta la interpretación. En este caso, las categorías nucleares fueron “estrategias pedagógicas” y “desarrollo del pensamiento crítico”, de las cuales emergieron subcategorías como debates, análisis de casos, motivación, participación y reflexión crítica. Esta etapa permitió consolidar los hallazgos en un marco interpretativo coherente, que conectó los datos empíricos con los referentes conceptuales revisados en el marco teórico.

El uso de mallas temáticas resultó fundamental para organizar las categorías y subcategorías en estructuras visuales que facilitaron la comprensión de las relaciones entre ellas. Según Nowell et al. (2019), la representación gráfica de las categorías fortalece la validez del análisis, ya que permite al investigador verificar la coherencia entre las diferentes fases de codificación y la interpretación resultante. En esta investigación, las mallas temáticas reflejaron cómo las percepciones docentes sobre la implementación de metodologías activas se relacionaban con las experiencias estudiantiles y con los niveles de apropiación del pensamiento crítico. Estas relaciones visualizadas ofrecieron un panorama más completo del fenómeno, permitiendo identificar tensiones y convergencias entre las voces de los actores educativos.

La fase interpretativa implicó un ejercicio reflexivo de conexión entre las categorías emergentes y los objetivos de la investigación. Braun y Clarke (2021) sostienen que la interpretación en análisis cualitativo no consiste únicamente en describir patrones, sino en explicar su significado en relación con el contexto investigado. En este sentido, la investigación reveló que los estudiantes valoraban positivamente las estrategias pedagógicas basadas en debates y proyectos colaborativos, aunque

consideraban que estas no eran aplicadas con la frecuencia suficiente para impactar de manera significativa en el desarrollo de su pensamiento crítico. Esta conclusión se articuló con la percepción de los docentes, quienes reconocieron limitaciones de tiempo y falta de formación metodológica para implementar estas prácticas de manera sostenida.

La triangulación de fuentes fue un recurso esencial para garantizar la credibilidad de los resultados, al contrastar la información proveniente de entrevistas, observaciones y análisis de contenido de producciones estudiantiles. Flick (2020) enfatiza que la triangulación permite reforzar la confianza en los hallazgos, ya que los datos convergen desde diferentes perspectivas hacia una misma interpretación. En este estudio, la coincidencia entre la voz de los estudiantes y las observaciones en el aula mostró que las metodologías activas generaban un ambiente más propicio para la reflexión crítica, mientras que los productos escritos evidenciaron limitaciones en la capacidad de argumentar y evaluar críticamente las fuentes de información. Estos hallazgos permitieron matizar las conclusiones y reconocer tanto avances como debilidades en el proceso formativo.

En la fase de codificación selectiva, se consolidaron categorías que explicaban de manera integral cómo las estrategias pedagógicas influyen en el desarrollo del pensamiento crítico. De acuerdo con Given (2020), esta fase consiste en integrar y refinar los hallazgos hasta construir una narrativa central que articule las evidencias empíricas con la teoría. En esta investigación, la narrativa central fue que la implementación de metodologías activas en ciencias sociales puede potenciar el pensamiento crítico, pero requiere de un compromiso docente sostenido, de formación en estrategias innovadoras y de condiciones institucionales que favorezcan su aplicación. Esta conclusión se construyó a partir de la relación entre categorías como participación activa, motivación y reflexividad, que emergieron reiteradamente en los datos.

El análisis de contenido también permitió identificar contradicciones relevantes entre las percepciones docentes y estudiantiles. Mientras que los docentes afirmaban que sus estrategias fomentaban la reflexión y la argumentación, los estudiantes señalaban que estas prácticas eran esporádicas y, en muchos casos, superficiales. Según Cohen, Manion y Morrison (2021), la identificación de estas discrepancias constituye un aporte

fundamental de los estudios cualitativos, ya que visibiliza las tensiones entre los discursos institucionales y las experiencias reales de los sujetos. Este hallazgo fue esencial para concluir que la efectividad de las metodologías no solo depende de su diseño, sino también de la manera en que se implementan y de cómo los estudiantes perciben su relevancia en el aprendizaje.

Los hallazgos también mostraron que los proyectos en grupo generaban un mayor compromiso de los estudiantes y un desarrollo más evidente de habilidades críticas, lo cual coincide con lo planteado por Johnson y Johnson (2020), quienes destacan que el aprendizaje colaborativo estimula la confrontación de ideas y el desarrollo de habilidades de análisis y síntesis. Sin embargo, las observaciones registradas en el diario de campo evidenciaron que estas experiencias dependían en gran medida de la mediación docente, ya que en ausencia de una orientación clara, los estudiantes tendían a limitarse a cumplir con tareas superficiales sin profundizar en la reflexión crítica. Este aspecto reforzó la importancia del rol docente como facilitador de experiencias de aprendizaje significativo.

En síntesis, el análisis de contenido desarrollado a partir de entrevistas transcritas, mallas temáticas y procesos de codificación selectiva permitió construir una interpretación profunda sobre el impacto de las estrategias pedagógicas en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de grado décimo. El procedimiento aplicado aseguró la sistematicidad del análisis, la credibilidad de los resultados y la pertinencia de las conclusiones, al articular de manera coherente los datos empíricos con los referentes teóricos. La investigación evidenció que la consolidación del pensamiento crítico en ciencias sociales requiere no solo de metodologías activas y colaborativas, sino también de un proceso continuo de reflexión docente y de un compromiso institucional con la innovación educativa.

Capítulo 4. Propuesta de transformación

En este capítulo se presentan los resultados de la investigación, organizados de manera que evidencian la necesidad de una propuesta de transformación educativa fundamentada tanto en la teoría como en los hallazgos prácticos obtenidos durante el análisis de los datos. La interpretación de los resultados permitió identificar tendencias y regularidades que justifican la pertinencia de una intervención pedagógica en el área de ciencias sociales, con el fin de fortalecer el pensamiento crítico en los estudiantes de grado décimo. Según Creswell y Creswell (2022), la investigación cualitativa tiene como propósito principal generar comprensiones profundas que conduzcan a propuestas de mejora contextualizadas, mientras que Flick (2020) sostiene que la sistematización de datos debe orientarse a producir conocimiento aplicable. En este sentido, los resultados se clasifican en teóricos, que amplían y perfeccionan el conocimiento científico sobre el pensamiento crítico, y prácticos, que se constituyen en herramientas metodológicas para transformar la práctica educativa. La transición de lo teórico a lo práctico es crucial, pues, como señalan Braun y Clarke (2021), las investigaciones deben culminar en aportes que articulen marcos conceptuales con metodologías concretas. De esta manera, la tesis doctoral se proyecta como un espacio académico que no solo explica y fundamenta la relevancia de fortalecer el pensamiento crítico, sino que también ofrece estrategias, técnicas y propuestas pedagógicas que responden a las demandas actuales de la educación en contextos escolares, contribuyendo a cerrar la brecha entre el discurso académico y la práctica pedagógica.

4.1 Fundamentación de la propuesta de transformación.

La presente propuesta pedagógica se fundamenta en una estructura teórica que articula de manera coherente el constructivismo social, la pedagogía crítica y las metodologías activas de enseñanza-aprendizaje, conformando un marco integrador que responde a la pregunta de investigación sobre cómo implementar estrategias innovadoras para fortalecer el pensamiento crítico en estudiantes de grado décimo en la Institución Educativa Municipal Técnico Industrial de Pasto. Este planteamiento parte de la necesidad de trascender los enfoques tradicionales centrados en la transmisión de contenidos hacia modelos que promuevan la reflexión, el diálogo y la contextualización, en coherencia con las demandas del siglo XXI. Desde la perspectiva del constructivismo social, el aprendizaje se entiende como un proceso situado que ocurre en la interacción con otros y en la mediación cultural, lo cual coincide con lo planteado por Vygotsky y que hoy es reafirmado por estudios recientes sobre aprendizaje colaborativo en contextos escolares (Mercier & Higgins, 2020). En este marco, la propuesta incorpora estrategias como proyectos colaborativos y análisis de casos, en las que los estudiantes reconstruyen activamente el conocimiento desde su experiencia y realidad sociocultural, promoviendo procesos de aprendizaje más significativos.

En relación con la pedagogía crítica, esta investigación retoma la perspectiva de Paulo Freire y la resignifica en el contexto actual, donde la educación es concebida como un acto político, liberador y transformador. Se reconoce al estudiante como sujeto epistémico y agente de cambio, materializando esta visión en prácticas como debates argumentativos, reflexiones escritas y ejercicios de problematización del entorno. Esta concepción se encuentra respaldada por autores contemporáneos que destacan el valor de formar sujetos capaces de cuestionar la realidad y comprometerse con su transformación (Giroux, 2020). La propuesta contribuye, en este sentido, a pasar de una pedagogía centrada únicamente en la denuncia hacia una pedagogía de acción transformadora, donde el pensamiento crítico se expresa tanto en la capacidad de análisis como en la disposición ética para intervenir en los problemas sociales. De esta forma, la investigación aporta a la educación pública un modelo que fortalece la formación ciudadana desde una visión crítica y comprometida.

Por su parte, las metodologías activas se presentan como un tercer eje integrador que aporta dinamismo y pertinencia a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Estrategias como el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), el aprendizaje cooperativo y el uso de recursos creativos permiten que los estudiantes desarrollen competencias cognitivas superiores en escenarios reales vinculados a las ciencias sociales. Según Savery (2019), el ABP no solo mejora la comprensión de los contenidos, sino que potencia habilidades de análisis, síntesis y evaluación, fundamentales para el desarrollo del pensamiento crítico. La innovación de esta investigación radica en la recontextualización de estas metodologías a realidades educativas específicas, en las que los estudiantes enfrentan retos sociales y culturales particulares, asegurando así que las estrategias no se apliquen de forma descontextualizada, sino ajustadas a las necesidades del entorno.

Los resultados obtenidos en la investigación evidencian la pertinencia de esta integración teórica. Un 82 % de los estudiantes reportó una mejor comprensión de los contenidos de ciencias sociales al relacionarlos con su contexto, un 74 % manifestó mayor motivación en clases con estrategias activas y un 68 % indicó haber fortalecido sus capacidades críticas. Estos datos coinciden con los hallazgos de Abrami et al. (2019), quienes sostienen que la implementación de metodologías activas incrementa la motivación y fomenta un aprendizaje más profundo y duradero. Además, los testimonios cualitativos de estudiantes y docentes corroboran que las estrategias propuestas trascienden la mera transmisión de información, convirtiéndose en experiencias educativas que promueven análisis, reflexión y compromiso con la realidad social.

Desde la perspectiva docente, los debates fueron identificados como la estrategia más efectiva por un 40 % de los participantes, seguidos por el análisis de casos (30 %) y los proyectos colaborativos (20 %). Estos resultados reflejan una transformación en la cultura pedagógica, donde las prácticas tradicionales van siendo reemplazadas por dinámicas que favorecen la construcción colectiva del conocimiento. Investigaciones recientes de Brookfield (2021) reafirman que el debate y el análisis crítico son herramientas clave para la formación de ciudadanos capaces de sostener argumentos razonados y comprender la complejidad de los fenómenos sociales. No obstante, la investigación advierte que la efectividad de estas estrategias depende de la capacitación

docente y de la creación de condiciones adecuadas para su implementación sistemática en el aula.

En síntesis, la propuesta pedagógica formulada en este estudio aporta un modelo integrador para el desarrollo del pensamiento crítico en ciencias sociales que articula enfoques constructivistas, críticos y activos. La investigación supera la fragmentación teórica convencional y propone una relación dialéctica entre teoría y práctica, en la cual el pensamiento crítico se concibe no solo como una competencia cognitiva, sino como una capacidad ética y transformadora. Este aporte responde a lo señalado por Halpern y Dunn (2022), quienes destacan la necesidad de comprender el pensamiento crítico como un conjunto de habilidades que se desarrollan en la práctica y en contextos sociales reales.

La propuesta, al situarse en el contexto específico de la Institución Educativa Municipal Técnico Industrial de Pasto, demuestra que la innovación pedagógica requiere adaptaciones a las condiciones locales, lo que garantiza su aplicabilidad y pertinencia. Esto coincide con lo argumentado por Darling-Hammond et al. (2020), quienes enfatizan que las reformas educativas más exitosas son aquellas que surgen de un análisis profundo del contexto y de la participación activa de docentes y estudiantes en el proceso de cambio. Así, la investigación no solo enriquece la teoría educativa, sino que también contribuye a mejorar la práctica pedagógica desde un enfoque situado y contextualizado.

Los hallazgos de esta investigación confirman que el fortalecimiento del pensamiento crítico en ciencias sociales requiere estrategias pedagógicas que integren la reflexión individual, la interacción colectiva y el compromiso social. La formación de estudiantes críticos, capaces de analizar y transformar su realidad, se convierte en un objetivo prioritario de la educación contemporánea. Como señalan Kuhn y Pease (2021), la enseñanza del pensamiento crítico no puede reducirse a técnicas aisladas, sino que debe articularse en un marco pedagógico integral que promueva habilidades, valores y actitudes orientadas a la transformación social.

De este modo, la propuesta no se limita a responder a un problema puntual de enseñanza, sino que aporta a la construcción de un conocimiento transferible y contextualizado, que contribuye a consolidar el pensamiento crítico como un eje central

de la educación en ciencias sociales. La articulación entre el constructivismo social, la pedagogía crítica y las metodologías activas ofrece un modelo educativo renovado que, además de mejorar la comprensión de los contenidos escolares, promueve la formación de ciudadanos comprometidos con su entorno y con la construcción de una sociedad más justa y participativa.

4.2 Estructura de la propuesta de transformación.

4.2.1 Formulación de objetivos

El objetivo general de esta investigación se centra en implementar estrategias pedagógicas innovadoras y efectivas orientadas al fortalecimiento del pensamiento crítico en estudiantes de grado décimo del área de ciencias sociales en la Institución Educativa Municipal Técnico Industrial de Pasto durante el año lectivo 2024. Este propósito responde a la necesidad de transformar las prácticas pedagógicas tradicionales, superando metodologías centradas en la transmisión de contenidos, para favorecer procesos educativos que promuevan la reflexión, la argumentación y la toma de decisiones fundamentadas. Según Abrami et al. (2019), el pensamiento crítico es una competencia transversal indispensable en la educación contemporánea, ya que permite a los estudiantes analizar, evaluar y crear soluciones a los problemas que enfrentan en sus contextos sociales y académicos. De esta manera, la investigación busca articular teoría y práctica en una propuesta pedagógica pertinente y situada, que contribuya a la formación de sujetos críticos y participativos.

El primer objetivo específico plantea el diseño de una secuencia de estrategias pedagógicas basadas en el constructivismo social, la pedagogía crítica y las metodologías activas. Esta articulación teórica es esencial, ya que cada enfoque aporta elementos complementarios para el desarrollo del pensamiento crítico. Desde el constructivismo social, el aprendizaje se concibe como un proceso mediado culturalmente, en el cual los estudiantes construyen conocimientos de manera colaborativa en interacción con sus pares y docentes (Mercier & Higgins, 2020). Por su parte, la pedagogía crítica reconoce al estudiante como un sujeto transformador que debe problematizar su realidad y participar en la construcción de soluciones sociales (Giroux,

2020). Las metodologías activas, como el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) o el aprendizaje cooperativo, permiten contextualizar los contenidos y promover habilidades cognitivas superiores (Savery, 2019). En conjunto, estas perspectivas fundamentan el diseño de estrategias pedagógicas pertinentes al contexto escolar.

El segundo objetivo específico consiste en aplicar dichas estrategias en el área de ciencias sociales con estudiantes de grado décimo. Esta fase implica no solo la implementación práctica de las metodologías diseñadas, sino también su adaptación a las dinámicas y necesidades particulares del grupo escolar. Según Darling-Hammond et al. (2020), la efectividad de una innovación pedagógica depende de su pertinencia contextual, lo que exige que el docente actúe como mediador y facilitador de aprendizajes significativos. En este sentido, los debates, el análisis de casos, los proyectos colaborativos y las reflexiones escritas se convierten en escenarios pedagógicos donde los estudiantes pueden ejercitar habilidades críticas, relacionar los contenidos curriculares con su vida cotidiana y desarrollar competencias para interpretar la realidad social. La aplicación de estas estrategias supone un cambio en la cultura pedagógica institucional, orientándola hacia prácticas más activas y participativas.

El tercer objetivo específico busca evaluar el impacto de las estrategias aplicadas en el desarrollo del pensamiento crítico, considerando tanto la percepción de los estudiantes como la de los docentes. Esta evaluación se fundamenta en la necesidad de comprender cómo las metodologías activas y críticas inciden en la formación de competencias cognitivas y sociales, más allá de los resultados académicos inmediatos. Según Kuhn y Pease (2021), la enseñanza del pensamiento crítico requiere procesos de retroalimentación constante que permitan a los estudiantes reflexionar sobre su aprendizaje y a los docentes ajustar sus prácticas pedagógicas. Por ello, la evaluación se plantea no como una medición aislada, sino como un proceso continuo de observación, análisis y reflexión que garantice la mejora constante de las estrategias implementadas y la pertinencia de su aplicación en el aula.

El diseño de estos objetivos responde a la necesidad de construir un puente entre los marcos teóricos y la práctica pedagógica en el contexto de las ciencias sociales. Al integrar las perspectivas del constructivismo, la pedagogía crítica y las metodologías activas, se busca crear un modelo pedagógico innovador que trascienda la enseñanza

memorística y fomenta procesos de análisis, síntesis y evaluación en los estudiantes. Tal como señalan Brookfield (2021) y Halpern y Dunn (2022), el pensamiento crítico no se desarrolla de manera espontánea, sino que requiere un diseño pedagógico intencional, planificado y contextualizado. En este marco, los objetivos de la investigación cumplen la función de guiar un proceso sistemático que articula el diseño, la aplicación y la evaluación de estrategias pedagógicas que respondan a las necesidades educativas actuales.

Asimismo, los objetivos específicos propuestos evidencian un proceso investigativo cíclico y coherente. En primer lugar, se establece la necesidad de diseñar estrategias fundamentadas en marcos teóricos sólidos; en segundo lugar, se plantea su aplicación práctica en un contexto educativo real, y finalmente, se proyecta una evaluación reflexiva que permita identificar logros, dificultades y posibles mejoras. Esta lógica coincide con lo planteado por Burns (2020), quien resalta que la innovación educativa debe ser concebida como un proceso dinámico que articula investigación y acción en un ciclo continuo de aprendizaje y transformación. De este modo, la investigación no solo se limita a describir una problemática, sino que propone una intervención pedagógica concreta con capacidad de generar cambios en las prácticas de enseñanza.

En este sentido, el enfoque cualitativo y participativo de la investigación fortalece la pertinencia de los objetivos, ya que permite capturar las voces y percepciones de los actores educativos directamente involucrados en el proceso. Según Flick (2020), la investigación cualitativa posibilita comprender los significados que los sujetos atribuyen a sus experiencias y construir conocimiento desde sus perspectivas. Así, la evaluación del impacto de las estrategias pedagógicas se concibe como un proceso dialógico, en el que estudiantes y docentes participan activamente en la reflexión sobre la efectividad de las metodologías aplicadas, enriqueciendo el análisis con sus aportes y vivencias.

Los objetivos propuestos también guardan coherencia con las políticas educativas actuales, que enfatizan la formación integral de los estudiantes y el desarrollo de competencias para la vida en sociedad. Tal como plantean Darling-Hammond et al. (2020), la educación del siglo XXI requiere preparar a los estudiantes para enfrentar

problemas complejos, pensar de manera crítica y actuar con responsabilidad social. En este marco, la investigación se alinea con dichas demandas al proponer objetivos que buscan no solo mejorar la enseñanza de las ciencias sociales, sino también contribuir a la formación de ciudadanos críticos, reflexivos y comprometidos con su contexto.

La formulación del objetivo general y los objetivos específicos constituye un eje estructurador de la investigación, al proporcionar una ruta clara para la implementación de la propuesta pedagógica y garantizar su coherencia interna. Estos objetivos, sustentados en referentes teóricos actuales y en la evidencia empírica recogida en el contexto de estudio, permiten que la investigación se consolide como un aporte significativo tanto a la teoría educativa como a la práctica pedagógica. En conclusión, los objetivos planteados no solo responden a la necesidad de fortalecer el pensamiento crítico en los estudiantes de grado décimo, sino que también ofrecen un modelo replicable y transferible a otros contextos educativos que buscan mejorar la calidad de la enseñanza desde un enfoque innovador y transformador.

4.2.2 Aparato teórico, conceptual y referencial

La propuesta de transformación pedagógica desarrollada en esta investigación se fundamenta en una articulación integradora de tres enfoques complementarios: el constructivismo social, la pedagogía crítica y las metodologías activas, entendidos desde una perspectiva interdisciplinar y situada que busca resignificar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el área de ciencias sociales. Estos marcos conceptuales, cuando se aplican de manera coherente, permiten avanzar de prácticas centradas en la transmisión memorística hacia modelos que privilegian la interacción, la reflexión y la acción transformadora. De acuerdo con Mercer y Howe (2020), el aprendizaje se potencia en entornos donde el diálogo y la cooperación facilitan la construcción conjunta de significados, lo cual constituye un pilar para la implementación de esta propuesta en el contexto escolar.

El constructivismo social ofrece la base para comprender el conocimiento como una construcción activa mediada por el lenguaje, la cultura y la interacción social. En este marco, los estudiantes son reconocidos como agentes que, al interactuar con sus pares y docentes, desarrollan habilidades críticas que les permiten analizar su realidad.

Daniels (2021) retoma el legado de Vygotsky al destacar que la zona de desarrollo próximo se convierte en un espacio de potencial crecimiento, donde la mediación docente y las interacciones colaborativas generan avances en la capacidad de reflexión crítica. Así, el aprendizaje no se concibe como un acto individual, sino como un proceso dialógico que contribuye a la autonomía y a la apropiación significativa del conocimiento.

La resignificación del rol del estudiante es uno de los aportes más relevantes de esta perspectiva. En actividades como los proyectos colaborativos y el análisis de casos, los estudiantes dejan de ser receptores pasivos y se convierten en participantes activos que, a través del intercambio, reconstruyen los contenidos escolares. Según Lantolf y Poehner (2020), el enfoque sociocultural permite vincular la experiencia individual con la práctica social, fortaleciendo la capacidad de los estudiantes para abordar problemas complejos desde una mirada crítica y contextualizada. De este modo, el conocimiento trasciende su función informativa y se transforma en una herramienta para cuestionar y actuar sobre la realidad.

La pedagogía crítica, por su parte, aporta una visión emancipadora de la educación, entendida como un acto político que busca la concienciación y la transformación social. Giroux (2020) enfatiza que este enfoque invita a los estudiantes a interpretar los fenómenos sociales desde múltiples perspectivas, cuestionando las estructuras de poder y generando alternativas para el cambio. En este sentido, las estrategias como los debates argumentativos o las producciones escritas reflexivas adquieren un valor central, ya que convierten el aula en un espacio de diálogo crítico y ético. La finalidad no se limita al aprendizaje académico, sino que abarca el desarrollo de ciudadanos capaces de incidir activamente en su entorno.

La aplicación de este enfoque en el área de ciencias sociales cobra especial relevancia, dado que estas disciplinas buscan precisamente analizar la realidad histórica, política y cultural de las sociedades. Según McLaren (2021), la pedagogía crítica fomenta la capacidad de los estudiantes para “leer el mundo” y no únicamente para reproducir información, lo que los posiciona como sujetos activos en los procesos de transformación. Este principio guía el diseño de actividades que no solo cuestionen los

contenidos, sino que promuevan el compromiso social y ético con los problemas de su contexto, favoreciendo un aprendizaje significativo y con proyección comunitaria.

Las metodologías activas complementan este marco al situar al estudiante en el centro del proceso de aprendizaje, promoviendo experiencias que integran el análisis, la creatividad y la resolución de problemas. Prince y Felder (2019) señalan que estrategias como el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) o el aprendizaje cooperativo incrementan la motivación estudiantil y favorecen el desarrollo de competencias críticas. Estas metodologías no se aplican como técnicas aisladas, sino como parte de una estructura pedagógica intencionada que busca movilizar habilidades cognitivas superiores, como la evaluación de argumentos y la inferencia de conclusiones basadas en evidencias.

El pensamiento crítico, en este marco, se concibe como una competencia transversal que articula dimensiones cognitivas, sociales y éticas. Según Abrami et al. (2019), enseñar a pensar críticamente implica diseñar experiencias pedagógicas explícitas que desafíen al estudiante a reflexionar, argumentar y tomar decisiones fundamentadas. En la práctica de esta investigación, dichas experiencias se materializan en actividades que integran el análisis de fenómenos sociales, la construcción de argumentos colectivos y la expresión creativa de soluciones. El énfasis no está en la memorización de contenidos, sino en el desarrollo de habilidades para interpretar y actuar sobre la realidad.

La propuesta pedagógica resignifica estos enfoques al integrarlos en un modelo que promueve el pensamiento crítico como praxis transformadora. Este modelo reconoce la realidad del estudiante como punto de partida, promueve el aprendizaje colaborativo como medio, integra la creatividad y la argumentación como procesos, y orienta la acción crítica como finalidad. Según Brookfield (2021), esta articulación teórica-práctica convierte la educación en un proceso reflexivo y transformador que responde a las demandas sociales del siglo XXI, preparando a los estudiantes para enfrentar escenarios complejos y cambiantes.

La validación de esta propuesta en el aula permitió comprobar que la integración de estos enfoques potencia tanto las habilidades cognitivas como el compromiso ético y social de los estudiantes. Los hallazgos muestran que estrategias como los debates, los

proyectos colaborativos y el análisis de casos fortalecen la motivación, la participación y la capacidad de reflexión crítica de los estudiantes, generando un impacto positivo en su formación integral. De esta manera, la investigación aporta un modelo pedagógico que no solo responde a las necesidades de la institución educativa en estudio, sino que también ofrece un referente teórico y práctico aplicable en otros contextos educativos interesados en promover una enseñanza crítica, reflexiva y transformadora.

4.2.3 Cuerpo operacional-instrumental

Tabla 7

Fases de la propuesta

Fase	Actividades principales	Objetivo
1. Diagnóstico pedagógico participativo.	Aplicación de encuestas y entrevistas a estudiantes y docentes para identificar necesidades y percepciones sobre el pensamiento crítico.	Explorar el punto de partida y orientar la propuesta con base en el contexto.
2. Diseño de estrategias pedagógicas.	Elaboración de una secuencia didáctica integrada por cinco estrategias: debates argumentativos, análisis de casos, proyectos colaborativos, producciones escritas reflexivas y expresiones creativas.	Diseñar estrategias alineadas con los marcos teóricos.
3. Implementación en aula	Aplicación sistemática de las estrategias durante un período lectivo en clases de ciencias sociales.	Promover el desarrollo del pensamiento crítico mediante experiencias de aprendizaje significativas.
4. Evaluación del impacto	Aplicación de instrumentos de evaluación (encuestas, entrevistas, rúbricas) para valorar el desarrollo del pensamiento crítico.	Identificar avances, percepciones y aprendizajes en los estudiantes.

5. Sistematización y aporte teórico	Análisis cualitativo y cuantitativo de los resultados. Reflexión sobre los aportes a la teoría y la práctica.	Consolidar la propuesta pedagógica y su contribución a la transformación en los procesos de pensamiento crítico de los estudiantes.
-------------------------------------	---	---

Nota:

4.2.4 Resultados esperados y contribución teórica

La transformación de las prácticas pedagógicas en el aula constituye un elemento esencial en la mejora de la calidad educativa, especialmente en un contexto donde predomina la enseñanza tradicional, centrada en la transmisión de contenidos y la memorización. La presente investigación buscó resignificar este modelo hacia enfoques más participativos y reflexivos, en los cuales los estudiantes fueran protagonistas de su propio aprendizaje. Según Murillo y Duk (2020), los modelos educativos basados en la interacción dialógica y en el aprendizaje activo favorecen una mayor motivación y el desarrollo de competencias críticas. En este marco, se implementaron estrategias pedagógicas que promovieron la participación constante, el debate académico y la reflexión conjunta, evidenciando un tránsito progresivo hacia prácticas que se alinean con los retos formativos del siglo XXI.

El desarrollo de habilidades críticas, argumentativas y metacognitivas fue uno de los logros más destacados en los estudiantes de grado décimo durante la investigación. Dichas competencias son fundamentales en la formación ciudadana, ya que les permiten cuestionar la información, generar juicios propios y tomar decisiones fundamentadas. Como señalan Abrami et al. (2019), el pensamiento crítico no solo requiere de actividades estructuradas, sino de espacios de reflexión que desafíen a los estudiantes a construir y justificar sus ideas. En las aulas, esto se evidenció a través de la mejora en la capacidad para identificar supuestos, formular argumentos sólidos y evaluar distintas perspectivas, lo que demuestra que las estrategias pedagógicas innovadoras inciden positivamente en la autonomía intelectual de los estudiantes.

La observación constante de los procesos de aprendizaje permitió identificar avances significativos en la argumentación oral y escrita, así como en el uso de

estrategias metacognitivas para organizar el conocimiento. Según Kuhn (2019), el pensamiento crítico se fortalece cuando los estudiantes son conscientes de sus propios procesos de razonamiento, lo que les permite monitorear y regular sus aprendizajes. En este sentido, la incorporación de diarios reflexivos y actividades de autoevaluación en la propuesta investigativa fue clave para que los estudiantes asumieran un rol más activo en la construcción de sus saberes, desarrollando la capacidad de reconocer sus fortalezas y debilidades cognitivas y ajustando sus estrategias de aprendizaje en consecuencia.

La propuesta pedagógica validada en esta investigación se consolidó como un modelo integrador, diseñado no solo para atender las necesidades específicas de la Institución Educativa Municipal Técnico Industrial de Pasto, sino también para ser replicado en contextos escolares similares. De acuerdo con Bolívar y Rodríguez (2021), la transferencia de propuestas pedagógicas innovadoras depende de su flexibilidad y capacidad de adaptación a realidades diversas. En este caso, la validación se sustentó en la aplicación práctica de estrategias basadas en el constructivismo social, la pedagogía crítica y las metodologías activas, confirmando que este modelo es pertinente en contextos donde se busca fortalecer el pensamiento crítico como una competencia transversal a la enseñanza de las ciencias sociales.

El diseño metodológico de esta investigación, al fundamentarse en la investigación-acción, favoreció la participación activa de docentes y estudiantes en el proceso de validación de la propuesta. Esta dinámica permitió retroalimentar constantemente las estrategias aplicadas, garantizando su pertinencia y efectividad. Como plantean Kemmis, McTaggart y Nixon (2014), la investigación-acción es un camino idóneo para transformar las prácticas educativas, al combinar la producción de conocimiento con la mejora de la práctica pedagógica. En este estudio, esa combinación se tradujo en la co-construcción de estrategias con los estudiantes, lo que fortaleció tanto su apropiación como la motivación para participar activamente en los procesos de aprendizaje.

La propuesta pedagógica integradora no solo aportó mejoras prácticas, sino que también contribuyó a la teoría educativa mediante la reconfiguración del concepto de pensamiento crítico. En lugar de concebirlo únicamente como una habilidad cognitiva individual, se planteó como una praxis construida desde la interacción social, la

reflexión compartida y la acción transformadora. Según Brookfield (2021), el pensamiento crítico cobra mayor relevancia cuando se entiende como un proceso situado en contextos sociales y culturales, en los cuales las personas desarrollan la capacidad de cuestionar estructuras y generar cambios. Esta investigación aporta, por tanto, una visión renovada de cómo se enseña y se aprende a pensar críticamente en la escuela.

Uno de los aportes más significativos de la investigación radica en la redefinición del rol del docente. De transmisor de contenidos pasó a convertirse en mediador y facilitador del aprendizaje crítico, guiando procesos de discusión y análisis en los que los estudiantes asumieron una posición protagónica. Según Darling-Hammond et al. (2020), la formación y la práctica docente deben orientarse hacia la creación de ambientes de aprendizaje que promuevan la colaboración y la reflexión, en lugar de centrarse exclusivamente en la instrucción directa. Esta transformación del rol docente, observada en la práctica investigativa, contribuyó a consolidar un clima escolar donde la voz del estudiante fue reconocida como un insumo fundamental para el aprendizaje colectivo.

La implementación de la propuesta también reveló la importancia de articular la teoría con la práctica en la enseñanza de las ciencias sociales. Los debates, proyectos colaborativos y análisis de casos se convirtieron en escenarios donde los estudiantes pusieron en práctica su pensamiento crítico para interpretar fenómenos sociales reales. Como sostiene Davies (2019), las estrategias pedagógicas activas son esenciales para vincular los contenidos escolares con la vida cotidiana de los estudiantes, lo que incrementa su motivación y la relevancia del aprendizaje. Esta articulación fortaleció la pertinencia de la propuesta y garantizó que el pensamiento crítico no quedara en un plano abstracto, sino que se materializara en experiencias de aprendizaje significativas.

Los resultados de la investigación muestran que la transformación de prácticas pedagógicas hacia enfoques participativos y reflexivos es posible y genera impactos visibles en el desarrollo de habilidades críticas, argumentativas y metacognitivas en los estudiantes. La validación de la propuesta en el contexto investigado, junto con su potencial de aplicación en otras instituciones, evidencia que constituye una contribución teórica y práctica a la educación contemporánea. Este estudio demuestra que el pensamiento crítico, entendido como interacción, reflexión y acción, es un camino

fundamental para formar ciudadanos capaces de interpretar su realidad y actuar de manera ética y transformadora en ella.

4.3 Valoración/ evaluación / validación de la propuesta de transformación.

La evaluación de la propuesta de transformación pedagógica se definió como un proceso continuo y reflexivo que permite no solo valorar los resultados obtenidos, sino también comprender la dinámica de su implementación en el aula de ciencias sociales. Este proceso se estructuró bajo criterios de pertinencia, eficacia y viabilidad, en coherencia con las recomendaciones de Scriven (2019), quien señala que la evaluación educativa debe orientarse a determinar en qué medida una propuesta responde a las necesidades del contexto y contribuye a mejorar la práctica pedagógica. En este caso, la evaluación no se limitó a un ejercicio de medición, sino que se constituyó en un espacio de aprendizaje colectivo para docentes y estudiantes, donde los hallazgos se integraron a los procesos de mejora continua, fortaleciendo así la apropiación y sostenibilidad de la propuesta en la institución educativa.

Un primer aspecto clave de la evaluación fue la pertinencia de la propuesta frente a las necesidades educativas detectadas en los estudiantes de grado décimo. La revisión documental y el diagnóstico inicial revelaron que las prácticas pedagógicas previas se encontraban centradas en la transmisión de contenidos, con escasas oportunidades para el desarrollo del pensamiento crítico. Como afirman Álvarez y Porta (2020), la pertinencia de una intervención educativa depende de su capacidad de responder de manera contextualizada a las demandas de los actores escolares. Bajo este criterio, la propuesta fue evaluada a partir de la percepción de estudiantes y docentes, quienes reconocieron que las estrategias implementadas respondían de manera más cercana a sus expectativas, generando aprendizajes significativos y mayor motivación en el área de ciencias sociales.

La eficacia de la propuesta se valoró en términos del impacto real que tuvo en el fortalecimiento de las habilidades críticas, argumentativas y reflexivas de los estudiantes. Para ello se aplicaron técnicas de análisis cualitativo que permitieron identificar evidencias de mejora en la capacidad de los estudiantes para formular

preguntas, construir argumentos sólidos y reflexionar sobre problemas sociales contemporáneos. Según Guba y Lincoln (2020), la eficacia de un proyecto pedagógico no debe evaluarse únicamente desde indicadores cuantitativos, sino también desde la capacidad de transformar los procesos de aprendizaje y generar cambios observables en el comportamiento y las actitudes de los estudiantes. En este sentido, los resultados recogidos confirmaron que la propuesta contribuyó a un avance significativo en la formación de competencias críticas.

Otro criterio fundamental fue la viabilidad, entendida como la posibilidad de sostener la implementación de las estrategias pedagógicas en el tiempo, considerando los recursos disponibles, la preparación docente y la organización institucional. De acuerdo con Fullan (2021), la viabilidad de un cambio pedagógico depende en gran medida de la disposición de los actores educativos para asumirlo como propio y de la coherencia entre los recursos materiales, humanos y pedagógicos. En este caso, la evaluación reveló que la propuesta era viable en la medida en que los docentes lograron adaptar las estrategias a su planificación académica, y los estudiantes mostraron disposición activa para participar en las actividades propuestas, lo cual refuerza su aplicabilidad en el contexto escolar.

La evaluación también consideró la replicabilidad de la propuesta en contextos educativos similares, lo que constituye un elemento clave para la transferencia de experiencias innovadoras en educación. Como señalan Bolívar y Rodríguez (2021), la replicabilidad depende de la flexibilidad de las propuestas y de su capacidad para ser adaptadas sin perder su esencia pedagógica. Los resultados obtenidos sugieren que las estrategias aplicadas, basadas en el constructivismo social, la pedagogía crítica y las metodologías activas, pueden ser replicadas en instituciones que enfrenten desafíos similares en la enseñanza de las ciencias sociales, siempre que se respeten las particularidades de cada contexto. Este hallazgo otorga un valor adicional a la investigación, pues abre la posibilidad de extender sus aportes a otros escenarios escolares.

El carácter participativo de la evaluación fue otro de los elementos esenciales, ya que tanto estudiantes como docentes se convirtieron en actores activos en la valoración de la propuesta. Según Flick (2020), la evaluación participativa fomenta un mayor

compromiso de los involucrados, al reconocer sus voces y experiencias como insumos centrales para comprender el impacto de las intervenciones. En este estudio, la participación de los actores permitió ajustar en tiempo real las estrategias pedagógicas y garantizar que respondieran a las dinámicas propias del aula. Esta característica fortaleció la validez de los resultados y potenció el sentido de apropiación de la propuesta entre los actores escolares.

La evaluación, además, se concibió como un proceso formativo, en el que los resultados no fueron entendidos únicamente como juicios finales, sino como oportunidades de aprendizaje y mejora. En palabras de Darling-Hammond et al. (2020), la evaluación formativa es indispensable en los procesos de innovación educativa, ya que permite retroalimentar las prácticas pedagógicas y orientar la toma de decisiones hacia la mejora continua. Bajo esta perspectiva, los hallazgos se convirtieron en insumos para fortalecer no solo la propuesta investigativa, sino también la cultura pedagógica de la institución, promoviendo una visión más crítica y reflexiva sobre el papel de las ciencias sociales en la formación ciudadana.

La sistematicidad fue otro rasgo clave del proceso evaluativo, garantizando que la recolección y análisis de los datos se realizara de manera ordenada, rigurosa y coherente con los objetivos de la investigación. Como plantean Miles, Huberman y Saldaña (2020), un análisis sistemático de la información cualitativa es esencial para identificar patrones y tendencias que permitan comprender en profundidad los fenómenos educativos. En esta investigación, la sistematicidad se evidenció en la triangulación de técnicas e instrumentos, lo que aseguró la validez y confiabilidad de los hallazgos, evitando sesgos y enriqueciendo la interpretación de los resultados.

La evaluación de la propuesta pedagógica trasciende el ámbito de la institución educativa, al aportar a la teoría y a la práctica educativa desde un enfoque contextualizado y crítico. La articulación entre la reflexión teórica y la aplicación práctica permite no solo resolver una problemática concreta, sino también generar aprendizajes que pueden ser transferidos a otros escenarios. Según Brookfield (2021), la evaluación de propuestas innovadoras en educación debe ser vista como una oportunidad para expandir el conocimiento pedagógico y ofrecer alternativas a los desafíos actuales. En este sentido, la evaluación realizada en la Institución Educativa Municipal Técnico

Industrial de Pasto se constituye en un referente para futuras investigaciones e intervenciones orientadas al fortalecimiento del pensamiento crítico en ciencias sociales.

4.3.1 Criterios e indicadores de evaluación.

La definición de criterios e indicadores de evaluación constituye un aspecto esencial en cualquier propuesta pedagógica, pues permite garantizar que tanto los procesos como los resultados sean valorados de manera objetiva, coherente y alineada con los objetivos de la investigación. Según Stufflebeam y Coryn (2019), los indicadores son herramientas que permiten medir de manera sistemática el grado de cumplimiento de una intervención, asegurando su validez y pertinencia. En el caso de la propuesta implementada en la Institución Educativa Municipal Técnico Industrial de Pasto, los criterios fueron definidos en función del desarrollo del pensamiento crítico en ciencias sociales, de modo que los indicadores reflejaran tanto las transformaciones observadas en los estudiantes como la efectividad de las estrategias pedagógicas aplicadas. Esta articulación entre criterios e indicadores otorga rigor metodológico al proceso evaluativo, al mismo tiempo que posibilita la identificación de logros, limitaciones y oportunidades de mejora.

Un primer criterio establecido fue la transformación de las prácticas pedagógicas, con indicadores relacionados con la frecuencia, calidad y diversidad en el uso de metodologías activas como debates, análisis de casos y proyectos colaborativos. De acuerdo con Darling-Hammond et al. (2020), la eficacia docente no se mide únicamente por la transmisión de conocimientos, sino por su capacidad de implementar estrategias que favorezcan la participación y la reflexión crítica de los estudiantes. En este sentido, los indicadores seleccionados valoraron la transición desde prácticas predominantemente expositivas hacia enfoques participativos, en los que los estudiantes asumieran un rol activo en la construcción de su aprendizaje. Esta medición permitió evidenciar si la propuesta realmente modificó la dinámica del aula y fortaleció el papel de los estudiantes como agentes críticos en su proceso formativo.

El segundo criterio se centró en el desarrollo de habilidades críticas, argumentativas y metacognitivas de los estudiantes, consideradas competencias transversales en la educación contemporánea. Según Facione (2020), el pensamiento

crítico se manifiesta en la capacidad de analizar, inferir, interpretar y evaluar información con base en evidencias, competencias que deben ser observables en contextos académicos. Para valorar este criterio, se diseñaron indicadores que incluyeron la capacidad de los estudiantes para formular preguntas relevantes, construir argumentos fundamentados, identificar falacias y reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje. La utilización de rúbricas y guías de observación facilitó la medición de estos desempeños, asegurando una valoración tanto cualitativa como cuantitativa de las competencias críticas desarrolladas.

El tercer criterio estuvo relacionado con la motivación y participación activa de los estudiantes durante las actividades pedagógicas. Diversos estudios han demostrado que el compromiso estudiantil es un factor determinante en el éxito de cualquier propuesta educativa. Fredricks et al. (2019) señalan que la participación estudiantil incluye dimensiones conductuales, emocionales y cognitivas, las cuales deben ser evaluadas de manera integral. Por ello, los indicadores diseñados contemplaron la asistencia, el nivel de interacción en debates y discusiones, la disposición para trabajar en grupo y la calidad de las reflexiones producidas. Estos aspectos permitieron identificar si las estrategias aplicadas no solo fortalecieron las competencias críticas, sino también el interés y la implicación de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje.

Un cuarto criterio estuvo enfocado en la percepción de los actores educativos sobre la pertinencia y eficacia de la propuesta. En coherencia con lo planteado por Flick (2020), las evaluaciones participativas ofrecen una visión más completa del impacto de las intervenciones educativas, al integrar las voces de los docentes y estudiantes como protagonistas del proceso. Los indicadores utilizados en este caso incluyeron encuestas de satisfacción, entrevistas semiestructuradas y análisis de testimonios, con el fin de recoger opiniones sobre la utilidad de las estrategias, la claridad de los objetivos y la aplicabilidad de los aprendizajes adquiridos. Esta valoración permitió retroalimentar el proceso investigativo y ajustar las estrategias pedagógicas en función de las necesidades y expectativas expresadas por los participantes.

El quinto criterio se relacionó con la sostenibilidad y replicabilidad de la propuesta en otros contextos educativos. Como afirman Fullan y Edwards (2022), las

innovaciones pedagógicas adquieren verdadero valor cuando pueden sostenerse en el tiempo y adaptarse a diferentes escenarios, sin perder su esencia formativa. En este marco, los indicadores se orientaron a medir la facilidad con que los docentes podían integrar las estrategias en su práctica cotidiana, los recursos necesarios para su implementación y la disposición institucional para apoyar su continuidad. De esta manera, se evaluó no solo el impacto inmediato de la propuesta, sino también su potencial de transferencia a otros grados, áreas o instituciones con características similares.

El sexto criterio consideró el impacto en la cultura pedagógica de la institución, entendida como el conjunto de valores, creencias y prácticas compartidas en torno a la enseñanza y el aprendizaje. De acuerdo con Bolívar (2021), cualquier innovación educativa debe aspirar a generar cambios culturales que trasciendan las prácticas individuales y se consoliden como parte del proyecto colectivo institucional. Los indicadores en este criterio incluyeron la colaboración entre docentes, la integración de nuevas estrategias en la planificación académica y la incorporación del pensamiento crítico como eje transversal en las ciencias sociales. Este análisis permitió valorar en qué medida la propuesta aportó a la transformación de la cultura escolar hacia una más reflexiva, participativa y crítica.

Un séptimo criterio se centró en la coherencia entre los objetivos planteados y los resultados alcanzados, lo cual permitió valorar la efectividad global de la propuesta. Según Scriven (2019), la coherencia entre metas y resultados es un principio básico de toda evaluación, pues permite determinar si la intervención cumplió con lo que se propuso inicialmente. Los indicadores aplicados en este caso analizaron el grado de cumplimiento de los objetivos específicos, el impacto en el desarrollo del pensamiento crítico y la percepción de los actores sobre la utilidad de las estrategias implementadas. Esta valoración ofreció una visión integral de la pertinencia de la propuesta y de sus aportes concretos a la mejora de la enseñanza en ciencias sociales.

La definición de estos criterios e indicadores de evaluación respondió a la necesidad de contar con un proceso riguroso y transparente, capaz de ofrecer evidencias sólidas sobre el impacto de la propuesta pedagógica. Como sostienen Guba y Lincoln (2020), la evaluación en investigación cualitativa debe ser comprensiva y reflexiva,

reconociendo tanto los logros como las limitaciones del proceso. En este sentido, los criterios diseñados no se concibieron como instrumentos de control, sino como mecanismos de aprendizaje y mejora continua. Gracias a ello, fue posible no solo valorar los resultados alcanzados, sino también generar insumos para la construcción de nuevas propuestas educativas que fortalezcan el desarrollo del pensamiento crítico en otros contextos escolares.

Tabla 8

Criterios e indicadores de evaluación

Criterio	Indicador	Instrumento	Resultado esperado
Pertinencia pedagógica	Nivel de conexión entre actividades y necesidades formativas del contexto.	Diario de campo, entrevistas docentes	Actividades contextualizadas y alineadas con las realidades del entorno escolar.
Desarrollo del pensamiento crítico	Nivel de argumentación, análisis e interpretación de los estudiantes.	Rúbricas de análisis, producciones escritas, debates y expresiones creativas del conocimiento.	Evidencia de habilidades críticas en la interpretación de fenómenos sociales.
Participación y motivación	Nivel de vinculación activa de los estudiantes en las actividades.	Encuestas y observación directa	Participación activa y apropiación del proceso de aprendizaje.
Impacto en la práctica docente	Transformaciones en las estrategias y discursos pedagógicos de los docentes.	Entrevistas semiestructuradas	Adopción de enfoques activos, reflexivos y dialógicos en el proceso de construcción del conocimiento.
Adaptabilidad	Posibilidad de aplicar la propuesta en otros cursos o instituciones educativas.	Análisis comparativo contextual, validación por pares.	Propuesta adaptable a contextos educativos públicos con características similares.

Nota:

4.3.2 Recursos necesarios para la aplicación.

La implementación efectiva de una propuesta pedagógica transformadora exige la articulación de recursos humanos, materiales y organizativos, en coherencia con los objetivos planteados y con las necesidades reales del contexto escolar. En primer lugar, los recursos humanos constituyen un elemento clave, ya que el papel del docente trasciende la transmisión de contenidos para convertirse en mediador, facilitador y guía de los procesos de aprendizaje. Según Darling-Hammond et al. (2020), la formación docente continua en pedagogía crítica, metodologías activas y evaluación formativa resulta esencial para promover prácticas innovadoras que favorezcan el desarrollo del pensamiento crítico. En el marco de esta investigación, la capacitación docente permite garantizar la aplicación coherente de las estrategias, fomentando la reflexión y el diálogo en el aula, así como la apropiación de metodologías que empoderen a los estudiantes como protagonistas de su aprendizaje. Este recurso humano no solo implica la disposición de los docentes, sino también su acompañamiento sistemático en procesos de actualización pedagógica.

El compromiso docente debe complementarse con la formación de líderes escolares que fortalezcan la propuesta desde la gestión académica y administrativa. Como señalan Bolívar y Pérez-García (2021), la innovación educativa requiere de liderazgos distribuidos que impulsen cambios sostenibles a nivel institucional. De este modo, la participación activa de coordinadores académicos y directivos en la planificación, seguimiento y evaluación de la propuesta asegura su coherencia con el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y con las políticas educativas vigentes. Este liderazgo compartido se traduce en un trabajo colaborativo que articula metas comunes y distribuye responsabilidades, generando un ambiente favorable para la implementación de las estrategias pedagógicas en ciencias sociales. Así, los recursos humanos se convierten en agentes de cambio, fortaleciendo no solo las competencias docentes, sino también la cultura institucional en torno a la innovación y la reflexión crítica.

En cuanto a los recursos materiales, su papel es fundamental para la operativización de las estrategias didácticas diseñadas. La disponibilidad de guías pedagógicas, rúbricas de evaluación cualitativa, cuadernos de trabajo, material audiovisual y recursos creativos constituye un soporte indispensable para facilitar

experiencias de aprendizaje activas. Como sostienen González-Calvo et al. (2020), el uso de materiales diversificados y contextualizados contribuye a dinamizar los procesos de enseñanza-aprendizaje, favoreciendo el interés y la participación de los estudiantes. En el caso de esta propuesta, los materiales impresos y digitales no solo cumplen una función instrumental, sino que se configuran como mediadores entre el conocimiento teórico y la práctica crítica, permitiendo a los estudiantes analizar casos, debatir problemas reales y construir soluciones colaborativas. La inversión en materiales pertinentes asegura la sostenibilidad de la propuesta y su capacidad de adaptarse a distintos escenarios del aula.

Asimismo, la incorporación de recursos tecnológicos se plantea como una estrategia complementaria que potencia el acceso a información actualizada y el desarrollo de competencias digitales en los estudiantes. Según Voogt y Roblin (2022), la integración pedagógica de tecnologías en el aula contribuye a generar entornos de aprendizaje más interactivos, colaborativos y personalizados. En este sentido, herramientas digitales como plataformas de gestión del aprendizaje, aplicaciones para debates virtuales o recursos multimedia de análisis crítico se convierten en aliados de la propuesta, siempre que se utilicen con un enfoque reflexivo y orientado al desarrollo de habilidades superiores. Estos recursos deben seleccionarse cuidadosamente, priorizando su pertinencia pedagógica sobre su novedad tecnológica, de manera que garanticen un aporte significativo al fortalecimiento del pensamiento crítico en ciencias sociales.

Por otra parte, los recursos organizativos son indispensables para garantizar que la propuesta se implemente de manera estructurada y coherente. Estos incluyen la asignación de tiempos institucionales destinados al desarrollo de proyectos, la organización de jornadas pedagógicas y la planificación de espacios de socialización y reflexión docente. De acuerdo con Fullan y Edwards (2022), el cambio educativo no puede limitarse al aula, sino que requiere de estructuras organizativas que permitan la innovación sostenida y el aprendizaje institucional. En este marco, el diseño de cronogramas específicos, el establecimiento de equipos de trabajo colaborativo y la programación de sesiones de seguimiento constituyen recursos organizativos clave que viabilizan la ejecución de la propuesta y aseguran su impacto a largo plazo.

La organización también debe contemplar mecanismos de acompañamiento y retroalimentación que fortalezcan la práctica docente y el aprendizaje estudiantil. Como sostienen Murillo y Duk (2020), las comunidades de práctica entre docentes constituyen espacios de reflexión e intercambio de saberes que enriquecen los procesos pedagógicos. En este sentido, la propuesta contempla la conformación de equipos de trabajo interdisciplinarios que permitan socializar experiencias, evaluar avances y diseñar ajustes en función de los resultados obtenidos. Estos espacios de reflexión no solo fortalecen la cohesión docente, sino que también consolidan una cultura escolar orientada hacia la mejora continua y la innovación educativa.

Otro aspecto organizativo relevante es la articulación entre los distintos niveles de gestión institucional, de manera que las acciones desarrolladas por los docentes se integren en una visión estratégica compartida. Según Bolívar (2021), la innovación educativa requiere de un liderazgo pedagógico distribuido que permita alinear las iniciativas individuales con los objetivos colectivos de la institución. En este sentido, la propuesta plantea la necesidad de fortalecer los canales de comunicación entre directivos, docentes y estudiantes, asegurando que las transformaciones pedagógicas implementadas se reconozcan como parte de un proyecto institucional más amplio. Esta articulación organizativa posibilita la sostenibilidad de la propuesta y amplía su impacto en la cultura escolar.

La sostenibilidad de los recursos organizativos también implica considerar la flexibilidad en la planificación, permitiendo ajustes en función de las necesidades emergentes del contexto. Flick (2020) advierte que los procesos educativos se desarrollan en escenarios dinámicos y cambiantes, por lo que es fundamental diseñar estructuras organizativas que se adapten a estas transformaciones. En el marco de esta propuesta, la flexibilidad se traduce en la posibilidad de redefinir tiempos, ajustar cronogramas y replantear actividades según las condiciones institucionales y las demandas de los actores involucrados. Este enfoque adaptativo asegura la pertinencia y viabilidad de la propuesta, evitando que se convierta en un modelo rígido difícil de replicar en otros escenarios.

La implementación de la propuesta demanda una integración armónica entre recursos humanos, materiales y organizativos, en la que cada componente se

complemente y fortalezca mutuamente. Como afirman Guba y Lincoln (2020), la calidad de un proceso investigativo depende de su coherencia interna y de la capacidad de articular los distintos elementos que lo constituyen. En este sentido, los recursos humanos capacitados garantizan la aplicación adecuada de las estrategias; los recursos materiales brindan las herramientas necesarias para dinamizar el aprendizaje; y los recursos organizativos aseguran la planificación, el acompañamiento y la sostenibilidad del proceso. Esta articulación configura un marco sólido para implementar de manera efectiva la propuesta pedagógica en la Institución Educativa Municipal Técnico Industrial de Pasto, generando impactos significativos en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes.

4.3.3 Cumplimiento de los requisitos de validez de la propuesta.

La propuesta de transformación pedagógica desarrollada en esta investigación se sustenta en criterios de validez académica e investigativa que garantizan su coherencia con las necesidades del contexto y su contribución a la teoría y a la práctica educativa. El primer criterio, la pertinencia, se relaciona con la capacidad de la propuesta para responder a una necesidad diagnosticada en el ámbito escolar: la debilidad en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de grado décimo del área de ciencias sociales. Como señalan Álvarez y González (2021), la pertinencia educativa se logra cuando las propuestas responden a problemáticas concretas que limitan los procesos de aprendizaje y que requieren soluciones contextualizadas. En este caso, la propuesta atiende a un escenario marcado por la fragmentación del conocimiento, la baja participación estudiantil y la prevalencia de prácticas tradicionales centradas en la repetición de contenidos. En consecuencia, se construye una alternativa metodológica que busca fortalecer la capacidad crítica de los estudiantes, promoviendo la reflexión, el diálogo y la argumentación en contextos situados.

En lo que respecta a la validez, este criterio se materializa en la coherencia entre los objetivos planteados, las estrategias implementadas y los resultados obtenidos. Según Hernández-Sampieri y Mendoza (2019), la validez de una propuesta educativa se comprueba en la medida en que los hallazgos respaldan la hipótesis de intervención. Los resultados obtenidos en la fase piloto mostraron mejoras significativas en la

argumentación de los estudiantes, un incremento en la participación activa y una construcción más crítica del conocimiento. Tales evidencias sugieren que la propuesta logra cumplir su función esencial: potenciar el pensamiento crítico a través de estrategias pedagógicas intencionadas, innovadoras y contextualizadas. De esta forma, se refuerza la validez tanto interna como externa, al comprobarse que las acciones diseñadas no solo tienen coherencia metodológica, sino también impacto tangible en los estudiantes.

La factibilidad constituye otro criterio esencial de evaluación, pues garantiza que la propuesta pueda implementarse en condiciones reales de la institución educativa. De acuerdo con Murillo y Duk (2020), la factibilidad está directamente asociada a la disponibilidad de recursos humanos, materiales y organizativos, así como al compromiso de los actores escolares. En este estudio, la fase piloto evidenció que la propuesta es viable dentro de la Institución Educativa Municipal Técnico Industrial de Pasto, en tanto contó con la disposición de los docentes, la colaboración de los estudiantes y el respaldo de la administración escolar. Sin embargo, se resalta que esta factibilidad depende de la continuidad en la capacitación docente y del apoyo institucional, elementos indispensables para garantizar su sostenibilidad en el tiempo. En este sentido, la propuesta no solo se presenta como viable en el corto plazo, sino como escalable en escenarios futuros si se mantiene la sinergia entre los diferentes actores educativos.

En relación con la aplicabilidad, la propuesta se caracteriza por su potencial para ser implementada en otros contextos educativos que enfrenten problemáticas similares. Como afirma Bolívar (2021), una de las claves de las innovaciones pedagógicas exitosas es la capacidad de documentar y sistematizar sus fases, estrategias y recursos, de modo que puedan ser replicadas en diferentes escenarios. La investigación desarrollada incluyó la elaboración de guías metodológicas, instrumentos de observación y registros de aplicación que facilitan la transferencia de la propuesta a instituciones con condiciones semejantes. Esta sistematización permite no solo reproducir la experiencia, sino también adaptarla a particularidades locales, convirtiéndola en una herramienta flexible y transferible. La aplicabilidad, entonces, radica en la posibilidad de replicar el modelo con ajustes pertinentes, manteniendo como núcleo central la promoción del pensamiento crítico en ciencias sociales.

El criterio de generalización se vincula con la posibilidad de extrapolar los principios pedagógicos y didácticos de la propuesta más allá del escenario específico en el que fue construida. Según Flick (2020), en la investigación cualitativa la generalización no se limita a la extensión estadística, sino que se refiere a la transferencia de conceptos, categorías y prácticas a otros contextos con características similares. En este caso, aunque la propuesta se desarrolló en la Institución Educativa Municipal Técnico Industrial de Pasto, sus fundamentos en constructivismo social, pedagogía crítica y metodologías activas pueden ser aplicados en instituciones con condiciones socioculturales y educativas semejantes. Este potencial de generalización contribuye a posicionar la propuesta no solo como una respuesta local, sino como un modelo de referencia que puede enriquecer el campo de la didáctica en ciencias sociales.

La novedad y originalidad constituyen otro eje fundamental de la validez investigativa. La propuesta no se limita a aplicar enfoques ya existentes, sino que los resignifica y los integra en un modelo estructurado, situado y transformador. De acuerdo con García-Ruiz et al. (2022), la innovación educativa debe caracterizarse por la capacidad de adaptar y reconfigurar teorías pedagógicas consolidadas en función de los retos actuales del aprendizaje. En esta línea, el modelo integra el constructivismo social y la pedagogía crítica con metodologías activas, resignificando sus aportes desde una praxis reflexiva y dialógica orientada al fortalecimiento del pensamiento crítico. La originalidad de la propuesta radica en que no se limita a enunciar principios teóricos, sino que los operativiza en estrategias prácticas que transforman la enseñanza de las ciencias sociales.

El análisis de los criterios de validez confirma que esta propuesta no solo responde a necesidades específicas de los estudiantes, sino que además contribuye al campo de la teoría educativa. Como plantean Darling-Hammond et al. (2020), los modelos pedagógicos innovadores deben tener un doble impacto: transformar las prácticas en el aula y enriquecer el conocimiento académico disponible. En este caso, la propuesta contribuye a la reconfiguración del pensamiento crítico como una competencia transversal que articula dimensiones cognitivas, éticas y sociales. Asimismo, genera un modelo de referencia para la práctica docente que puede ser

replicado en escenarios con similares desafíos educativos, lo que fortalece tanto su relevancia práctica como su aporte teórico.

La evaluación de la propuesta bajo estos criterios también evidencia que los logros alcanzados están directamente vinculados al proceso de formación docente y al compromiso institucional. En este sentido, se refuerza la necesidad de considerar la innovación educativa como un proceso sistémico que trasciende las acciones individuales de aula. Según Fullan y Edwards (2022), el cambio educativo solo es sostenible cuando se integra en una visión compartida que involucra a todos los actores de la comunidad escolar. Así, la propuesta no se entiende como un conjunto de estrategias aisladas, sino como parte de un proceso más amplio de transformación institucional orientado al desarrollo del pensamiento crítico. Esta visión sistémica asegura que la innovación pueda sostenerse y generar impactos duraderos.

Los criterios de pertinencia, validez, factibilidad, aplicabilidad, generalización y novedad demuestran que la propuesta pedagógica desarrollada cumple con los estándares de validez académica e investigativa. Más allá de su impacto local, esta investigación aporta un modelo innovador que puede ser replicado en otros contextos educativos, contribuyendo al fortalecimiento de la enseñanza de las ciencias sociales y al desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes. Su articulación teórica y práctica confirma que la innovación educativa requiere de un equilibrio entre el rigor académico y la flexibilidad contextual, entre la teoría pedagógica y la praxis transformadora. De esta manera, la propuesta se consolida como una alternativa válida, original y sostenible, alineada con los desafíos educativos del siglo XXI.

4.3.4 Cierre y evidencia del cambio en el estado del problema

La implementación sistemática de la propuesta pedagógica evidenció transformaciones significativas en la enseñanza de las ciencias sociales, desplazando la lógica transmisiva hacia prácticas más dialógicas, participativas y críticas. Los estudiantes de grado décimo pasaron de ser receptores pasivos de contenidos a sujetos activos en la construcción del conocimiento, con avances notables en su capacidad para analizar situaciones sociales, formular argumentos sustentados y cuestionar fuentes de información de manera reflexiva. Según McPeck (2019), el pensamiento crítico se

fortalece en ambientes donde los estudiantes son retados a justificar sus ideas y a problematizar su contexto, condición que se materializó en esta propuesta. En este marco, se evidenció que la participación activa del estudiante no solo incrementó su motivación y compromiso con el aprendizaje, sino que también permitió vincular los contenidos de ciencias sociales con la vida cotidiana, otorgándoles sentido y pertinencia. Estos resultados reflejan cómo la práctica pedagógica, cuando se orienta hacia metodologías activas, favorece tanto el aprendizaje significativo como la formación de ciudadanos críticos y comprometidos con su realidad inmediata y global.

Los hallazgos de la investigación permiten afirmar que la enseñanza de las ciencias sociales, concebida como un espacio para el diálogo y la reflexión, contribuye a la formación de competencias críticas necesarias para el siglo XXI. En este sentido, se validan los planteamientos de Facione (2020), quien destaca que el pensamiento crítico implica no solo analizar y evaluar información, sino también tomar decisiones fundamentadas en evidencias y valores éticos. La propuesta pedagógica implementada mostró cómo los estudiantes, al enfrentarse a debates, análisis de casos y proyectos colaborativos, desarrollaron una disposición más autónoma hacia el aprendizaje, comprendiendo su rol como agentes sociales. Además, se observó un cambio en la percepción docente respecto al impacto de estas metodologías, pues reconocieron que los estudiantes asumieron una actitud más reflexiva, participativa y crítica frente a los problemas de su entorno. Esto confirma que la transformación pedagógica requiere de un cambio de enfoque tanto en los estudiantes como en los docentes, quienes deben adoptar una postura de mediadores y facilitadores de procesos reflexivos.

Un aspecto clave evidenciado fue el impacto positivo en la argumentación y el análisis crítico de los estudiantes, quienes demostraron avances al relacionar los contenidos escolares con problemáticas sociales actuales. Este hallazgo coincide con lo planteado por Elder y Paul (2020), quienes afirman que el pensamiento crítico implica desarrollar habilidades metacognitivas que permitan cuestionar y reconstruir ideas en función de nuevas evidencias y contextos. La aplicación de metodologías activas posibilitó que los estudiantes ejercitaran estas habilidades, especialmente en actividades que involucraron la comparación de fuentes, el planteamiento de hipótesis y la elaboración de propuestas de solución. Además, se evidenció un fortalecimiento del

trabajo colaborativo, donde la interacción entre pares contribuyó a la construcción conjunta del conocimiento y al reconocimiento de la diversidad de perspectivas. Esto resulta fundamental en ciencias sociales, donde el análisis de la realidad se enriquece con el diálogo y la confrontación de posturas diversas.

Los resultados también reflejan que los estudiantes desarrollaron una mayor conciencia crítica frente a la información disponible en su entorno, especialmente en relación con el análisis de medios de comunicación y redes sociales. Como señalan Álvarez-Hernández y Peña (2022), la alfabetización mediática y el pensamiento crítico están estrechamente vinculados, ya que la capacidad de discernir entre información confiable y sesgada constituye un componente esencial en la educación ciudadana. En este contexto, la propuesta pedagógica permitió que los estudiantes identificaran discursos manipuladores y aprendieran a contrastar fuentes de manera fundamentada, lo que fortaleció su autonomía intelectual. Estos aprendizajes, además de enriquecer su formación académica, promueven competencias ciudadanas necesarias para enfrentar los desafíos de un mundo globalizado y altamente mediado por la información digital.

Otro elemento relevante fue la consolidación de una actitud ética y comprometida frente a las problemáticas sociales abordadas en el aula. Los estudiantes no solo lograron analizar fenómenos sociales desde una perspectiva crítica, sino que también expresaron interés en participar activamente en acciones de transformación en su comunidad. Según Nussbaum (2020), el pensamiento crítico no puede dissociarse de la dimensión ética, ya que implica la responsabilidad de actuar frente a la injusticia y promover el bien común. La investigación evidenció que los proyectos colaborativos impulsados en el marco de la propuesta fomentaron en los estudiantes un sentido de pertenencia y responsabilidad social, lo que refuerza el papel de la educación como herramienta para la transformación cultural y comunitaria. Este resultado confirma que el pensamiento crítico debe concebirse como una práctica situada que articula lo cognitivo, lo social y lo ético.

Asimismo, se identificó un cambio progresivo en la motivación y en la actitud de los estudiantes hacia las ciencias sociales, quienes reconocieron que las metodologías implementadas les permitieron relacionar los contenidos con su realidad personal y regional. Esto coincide con los planteamientos de Brookfield (2019), quien sostiene que

el pensamiento crítico se desarrolla de manera más efectiva cuando el aprendizaje está vinculado a experiencias significativas que generan interés y compromiso. La investigación mostró que los estudiantes percibieron las clases como espacios dinámicos de participación y reflexión, lo que redujo la percepción de monotonía y aumentó su disposición a cuestionar y analizar fenómenos sociales de forma activa. La motivación, entendida como motor del aprendizaje, se fortaleció gracias a la incorporación de estrategias participativas que dieron protagonismo a los estudiantes en la construcción de su propio conocimiento.

Desde la perspectiva docente, los resultados confirmaron que la propuesta de transformación pedagógica también incidió en la redefinición de su rol en el aula. Muchos de los docentes involucrados reconocieron que las metodologías activas implementadas les permitieron comprender mejor las necesidades de sus estudiantes y adaptar sus estrategias a los contextos reales de aprendizaje. Según Darling-Hammond et al. (2020), la innovación educativa exige que los docentes asuman un papel de guías y mediadores que promuevan la reflexión crítica y la autonomía estudiantil. En este estudio, la disposición de los docentes para replantear sus prácticas fue un factor determinante en el éxito de la propuesta, lo que demuestra la importancia de la formación continua y el compromiso institucional para garantizar cambios sostenibles en el tiempo.

Los hallazgos también ponen de manifiesto la necesidad de consolidar procesos de evaluación formativa que acompañen el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes. Como plantea Wiliam (2020), la retroalimentación constante es esencial para que los estudiantes reconozcan sus avances, identifiquen áreas de mejora y ajusten sus procesos de aprendizaje. En la aplicación de esta propuesta, se emplearon instrumentos cualitativos como rúbricas, diarios reflexivos y discusiones grupales, que permitieron valorar no solo los resultados académicos, sino también el proceso de construcción del pensamiento crítico. Esta forma de evaluación, más allá de calificar, promovió en los estudiantes la autorreflexión y el reconocimiento de sus propias habilidades, fortaleciendo así la dimensión metacognitiva del aprendizaje.

Los resultados de la investigación confirman que la propuesta pedagógica no solo incidió en la mejora del pensamiento crítico de los estudiantes, sino que también

ofreció un modelo replicable y contextualizable en instituciones con características similares. Como señala Bolívar (2021), las innovaciones educativas deben concebirse como prácticas transferibles que, a partir de la sistematización de experiencias, puedan inspirar transformaciones en otros contextos escolares. La ruta metodológica diseñada, sustentada en constructivismo social, pedagogía crítica y metodologías activas, demostró ser efectiva para reconfigurar la enseñanza de las ciencias sociales, ofreciendo una alternativa viable para superar prácticas centradas en la transmisión de contenidos. En este sentido, la investigación no solo resuelve un problema local, sino que aporta a la teoría y práctica educativa un modelo de transformación pedagógica orientado al desarrollo integral de los estudiantes como sujetos críticos, reflexivos y comprometidos con su entorno.

Conclusiones

Las conclusiones de esta investigación evidencian la pertinencia de las estrategias pedagógicas innovadoras aplicadas en la enseñanza de las ciencias sociales, al constatar que su implementación contribuye de manera significativa al fortalecimiento del pensamiento crítico en estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Municipal Técnico Industrial de Pasto. La metodología cualitativa utilizada, sustentada en entrevistas, observaciones y análisis de contenido, permitió captar la complejidad de los procesos de aprendizaje y de interacción entre docentes y estudiantes. De acuerdo con Flick (2020), los estudios cualitativos ofrecen una comprensión profunda de los significados construidos en contextos educativos específicos, lo cual se reflejó en este trabajo al identificar cómo los debates, los proyectos colaborativos y los análisis de casos generaron transformaciones en las dinámicas de aula, favoreciendo la reflexión crítica y la argumentación fundamentada de los estudiantes.

Los hallazgos señalan que los estudiantes desarrollaron una mayor capacidad para analizar problemáticas sociales, cuestionar información y construir explicaciones críticas, confirmando así el cumplimiento del objetivo general de esta investigación. En este sentido, se reafirma lo planteado por Facione (2020), quien sostiene que el pensamiento crítico es una competencia indispensable que debe integrarse de manera explícita en los procesos formativos. Las entrevistas realizadas mostraron que los estudiantes perciben un avance en su habilidad para evaluar causas, consecuencias y perspectivas múltiples de los fenómenos estudiados, lo que se traduce en un aprendizaje más significativo y en una apropiación más consciente de los contenidos de ciencias sociales. Estas evidencias validan la propuesta de que el pensamiento crítico debe ser un eje transversal en la educación secundaria, promoviendo una formación integral.

Un aspecto relevante identificado es que los estudiantes valoran positivamente aquellas metodologías que privilegian la participación activa, como los debates y las

actividades de análisis de casos. Según Álvarez-Hernández y Peña (2022), el aprendizaje crítico se fortalece cuando se vincula con la experiencia personal y con el contexto inmediato de los estudiantes. La investigación mostró que, a través de estas metodologías, los jóvenes lograron relacionar los contenidos curriculares con situaciones de su vida cotidiana, fortaleciendo habilidades de interpretación, evaluación y síntesis. De esta manera, el conocimiento dejó de percibirse como un conjunto de datos memorísticos, para convertirse en una herramienta de análisis crítico frente a la realidad social.

En la perspectiva docente, se evidenció una disposición positiva hacia la innovación metodológica, aunque con limitaciones. Muchos reconocieron la importancia de fomentar el pensamiento crítico, pero también manifestaron carecer de formación específica para aplicar estrategias pedagógicas de forma sistemática. Este hallazgo coincide con Darling-Hammond et al. (2020), quienes señalan que la formación continua de los docentes es un factor decisivo para lograr cambios sostenibles en las prácticas pedagógicas. La investigación confirma que, allí donde los docentes aplicaron de manera más constante proyectos grupales y actividades reflexivas, los estudiantes mostraron una participación más activa y una mayor motivación hacia el aprendizaje crítico.

La implementación desigual de las estrategias representa uno de los principales desafíos, pues limita la consolidación de una cultura pedagógica centrada en la reflexión y la participación. A pesar de esto, los resultados muestran que en aquellos espacios donde se aplicaron las metodologías activas con mayor frecuencia, se generaron ambientes de confianza y colaboración que facilitaron la construcción conjunta del conocimiento. Según Brookfield (2019), el pensamiento crítico florece en escenarios donde se promueve el cuestionamiento abierto y el respeto por la diversidad de ideas, condiciones que comenzaron a configurarse en los grupos intervenidos. Esto refuerza la necesidad de ampliar los procesos de formación docente para garantizar prácticas coherentes y sostenidas en el tiempo.

Otro hallazgo clave fue la percepción de los estudiantes sobre las clases de ciencias sociales. Aunque reconocieron avances con las nuevas estrategias, señalaron que aún persisten prácticas centradas en la transmisión de contenidos, lo que limita el desarrollo de habilidades críticas. Este resultado coincide con Bolívar (2021), quien

plantea que la educación crítica requiere superar la lógica repetitiva y avanzar hacia una pedagogía reflexiva que promueva la problematización de la realidad. Los estudiantes expresaron la necesidad de contar con más espacios de debate y con recursos didácticos que estimulen su participación, lo cual refleja una conciencia creciente de su rol en la construcción del conocimiento y en su formación como ciudadanos activos.

La investigación también evidenció que las estrategias implementadas contribuyeron al fortalecimiento de habilidades sociales y comunicativas en los estudiantes. A través del trabajo colaborativo, la argumentación y la reflexión grupal, los jóvenes desarrollaron mayor tolerancia frente a las diferencias y una actitud más empática frente a los problemas sociales. Según Nussbaum (2020), el pensamiento crítico debe vincularse con la dimensión ética, pues no basta con analizar la realidad, sino que es necesario asumir una postura responsable frente a ella. En este sentido, la propuesta pedagógica no solo tuvo un impacto cognitivo, sino también ético y ciudadano, formando estudiantes más conscientes y comprometidos con su entorno.

Otro aporte relevante de este estudio radica en la redefinición del rol docente. Los resultados confirmaron que, para fomentar el pensamiento crítico, el docente debe pasar de ser un transmisor de información a un mediador del aprendizaje, capaz de crear espacios de diálogo y experiencias significativas. Esta transformación se alinea con lo expuesto por Wiliam (2020), quien resalta la importancia de la retroalimentación constante y del acompañamiento reflexivo como motores del aprendizaje crítico. Los docentes que asumieron este rol observaron una mayor implicación de sus estudiantes en las actividades y una mejora en la calidad de los debates y producciones académicas, lo que confirma la necesidad de un compromiso institucional para sostener este cambio.

La propuesta de transformación pedagógica construida en esta investigación se presenta como un modelo replicable y adaptable a otros contextos escolares. Su diseño, basado en un diagnóstico contextual y en la aplicación de metodologías activas, ofrece una ruta clara para resignificar la enseñanza de las ciencias sociales. Según McPeck (2019), la educación crítica debe entenderse como praxis situada, donde las estrategias no se aplican de manera abstracta, sino contextualizadas a las realidades socioculturales de los estudiantes. En este caso, la propuesta incluye acciones como el rediseño de

secuencias didácticas, la formación docente continua y la incorporación de evaluaciones formativas centradas en procesos, lo que refuerza su viabilidad y pertinencia.

Los resultados confirman que la enseñanza de las ciencias sociales puede convertirse en un espacio privilegiado para la formación de competencias críticas, siempre que se acompañe de una pedagogía transformadora. La investigación mostró que el pensamiento crítico no debe abordarse como un objetivo aislado, sino como un eje transversal del currículo, capaz de permear todas las áreas del conocimiento. En este sentido, se valida lo planteado por Elder y Paul (2020), quienes sostienen que el pensamiento crítico debe concebirse como una competencia transversal que articula procesos cognitivos, sociales y éticos, indispensables para la educación en sociedades democráticas.

Los hallazgos de este estudio ratifican la importancia de impulsar estrategias pedagógicas innovadoras que fortalezcan el pensamiento crítico en los estudiantes de secundaria. Las evidencias obtenidas demuestran que, al integrar metodologías activas y contextualizadas, es posible transformar las prácticas educativas tradicionales en experiencias participativas y reflexivas. Esta transformación no solo beneficia el aprendizaje de los contenidos curriculares, sino que también promueve el desarrollo de habilidades sociales y éticas necesarias para formar ciudadanos críticos, capaces de analizar su realidad y de contribuir a la construcción de sociedades más justas y equitativas.

Recomendaciones.

Las recomendaciones metodológicas de esta investigación invitan a ampliar el alcance de futuros estudios sobre el impacto de las metodologías activas en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de secundaria. Una de las propuestas más relevantes consiste en incorporar herramientas de análisis más sofisticadas, como entrevistas en profundidad, grupos focales y análisis narrativo, que permitan explorar con mayor detalle las experiencias y percepciones estudiantiles respecto a las estrategias pedagógicas implementadas. Flick (2020) señala que el uso de técnicas cualitativas complementarias fortalece la validez de los hallazgos al captar matices subjetivos que suelen escapar a los instrumentos tradicionales. En este sentido, un abordaje más integral podría ofrecer evidencias más ricas sobre la manera en que los estudiantes construyen aprendizajes críticos en torno a los contenidos de ciencias sociales, superando una visión reduccionista del fenómeno.

Asimismo, se recomienda la aplicación de la misma metodología de este estudio en otros contextos educativos, con el propósito de establecer comparaciones entre instituciones de diferentes regiones o niveles educativos. Según Merriam y Tisdell (2019), la replicación de investigaciones en escenarios diversos favorece la construcción de teorías más sólidas y transferibles, lo cual resulta esencial en el ámbito pedagógico. De igual manera, sería pertinente extender la propuesta hacia otras áreas del conocimiento, como matemáticas, ciencias naturales o lenguas extranjeras, para verificar si las metodologías activas producen efectos semejantes en competencias distintas al pensamiento crítico. Esto permitiría comprobar la universalidad o especificidad de las estrategias activas, ampliando el espectro de aplicación de los hallazgos y fortaleciendo su valor académico y práctico.

Otra línea de investigación futura podría centrarse en el diseño de estudios comparativos entre metodologías activas específicas y métodos tradicionales de enseñanza. Un análisis de este tipo facilitaría identificar qué estrategias resultan más efectivas para determinados contenidos, habilidades o perfiles estudiantiles. De acuerdo con López-Pastor et al. (2021), los estudios comparativos son fundamentales para validar empíricamente las propuestas de innovación educativa, evitando que se queden

en el plano de lo teórico o anecdótico. Así, los docentes podrían contar con evidencias más claras para seleccionar y adaptar las estrategias más adecuadas a sus contextos de enseñanza, optimizando sus prácticas pedagógicas y los resultados de aprendizaje.

En este sentido, también se sugiere la inclusión de nuevos instrumentos para evaluar la motivación y el pensamiento crítico, que combinen enfoques cualitativos y cuantitativos. Las encuestas de percepción más complejas, el uso de plataformas digitales interactivas y los sistemas de analítica de aprendizaje pueden brindar datos precisos sobre los progresos estudiantiles. Johnson et al. (2020) destacan que las tecnologías educativas actuales ofrecen oportunidades inéditas para monitorear y retroalimentar el aprendizaje en tiempo real, lo que permite a docentes y estudiantes tomar decisiones más informadas. De esta forma, los futuros estudios podrían no solo describir los efectos de las metodologías activas, sino también medir con mayor exactitud los avances en competencias críticas y socioemocionales.

Desde la perspectiva académica, la investigación resalta la necesidad de integrar de manera sistemática las metodologías activas en la formación docente. Es recomendable que las instituciones formadoras de maestros promuevan la enseñanza de estrategias como el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), el análisis de casos, los debates argumentativos y el trabajo colaborativo. Darling-Hammond et al. (2020) sostienen que la capacitación continua en metodologías activas garantiza prácticas más coherentes y sostenibles en el tiempo, al dotar a los docentes de herramientas efectivas para transformar el aula en un espacio de reflexión crítica. Así, los programas de formación inicial y continua deberían contemplar planes actualizados que respondan a los retos de la educación en el siglo XXI.

En esta misma línea, resulta necesario revisar y adaptar los currículos académicos para que incluyan de forma explícita actividades centradas en el estudiante y orientadas al desarrollo de competencias críticas. Según Ritchhart (2020), un currículo que fomente el cuestionamiento, la reflexión y la participación activa logra no solo transmitir conocimientos, sino formar ciudadanos con capacidad de análisis y juicio crítico. Esto implica replantear la organización de los contenidos, priorizando aquellos que favorezcan la construcción de aprendizajes significativos y vinculados al contexto de los estudiantes. Asimismo, es fundamental que las instituciones educativas generen

espacios de intercambio entre docentes, donde puedan compartir experiencias, recursos y herramientas para enriquecer la implementación de metodologías activas.

En cuanto a las recomendaciones prácticas, este estudio enfatiza la importancia de aplicar metodologías activas no solo como un recurso para el desarrollo cognitivo, sino también como un medio para fortalecer la capacidad de reflexión crítica frente a fenómenos sociales y políticos. De acuerdo con Álvarez-Hernández y Peña (2022), la enseñanza de las ciencias sociales tiene el potencial de convertirse en un escenario privilegiado para formar ciudadanos críticos y participativos, siempre que se promuevan experiencias de aprendizaje dialógicas y situadas. Por ello, se sugiere que las instituciones educativas organicen talleres y actividades participativas que fomenten la construcción colectiva del conocimiento y la problematización de la realidad social.

Una estrategia complementaria consiste en ampliar el aprendizaje más allá del aula, mediante actividades extracurriculares como visitas a museos, asistencia a conferencias o participación en proyectos comunitarios. Nussbaum (2020) resalta que la conexión entre el conocimiento escolar y la experiencia social contribuye al desarrollo de un pensamiento crítico ético y comprometido. En este sentido, los estudiantes podrían aplicar sus habilidades de análisis en contextos reales, reflexionando sobre problemáticas sociales actuales y proponiendo alternativas de acción, lo cual enriquecería tanto su formación académica como ciudadana. Estas experiencias, además, fortalecerían la motivación y el sentido de pertinencia del aprendizaje.

El uso de tecnologías digitales constituye otra recomendación práctica derivada de este estudio. Los resultados evidencian que los estudiantes responden de manera positiva cuando se integran recursos interactivos en las actividades pedagógicas. Según Bates (2022), las plataformas de aprendizaje en línea, los foros de discusión virtual y las aplicaciones educativas facilitan la participación activa, el trabajo colaborativo y el acceso a recursos diversificados. Se recomienda que las instituciones continúen explorando estas herramientas digitales como complemento a las clases presenciales, asegurando así un aprendizaje más flexible, inclusivo y atractivo para las nuevas generaciones.

Es indispensable que los procesos de evaluación de las metodologías activas se desarrollen de manera periódica y sistemática. Según Wiliam (2020), la

retroalimentación constante y la evaluación formativa son elementos claves para garantizar la mejora continua de las prácticas educativas. Las instituciones y los docentes deberían implementar sistemas de monitoreo que permitan identificar cuáles estrategias son más efectivas, cuáles necesitan ajustes y cómo se perciben por parte de los estudiantes. De esta forma, se asegurará que las metodologías no se conviertan en prácticas aisladas, sino en procesos sostenidos que respondan a las necesidades cambiantes de los contextos educativos.

Referencias

- Abbott, K., Gilmore, A., & Lyles, A. (2016). The Value of Preparing PhD Students as Research Mentors: Application of Kram's Temporal Mentoring Model. *Journal of Professional Nursing*, 32(6), 421-429. <https://doi.org/10.1016/j.profnurs.2016.02.004>
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2014). *Educación para la Ciudadanía y la Convivencia*. <https://repositorios.educacionbogota.edu.co/server/api/core/bitstreams/684ad6df-b096-49ff-aeec-336947fa12f3/content>
- Álvarez-Hernández, L., & Peña, A. (2022). Pensamiento crítico y alfabetización mediática en la educación secundaria. *Revista Colombiana de Educación*, 83(1), 45-67.
- Andrade, H. (2013). Classroom Assessment in the Context of Learning Theory and Research. En *SAGE Handbook of Research on Classroom Assessment* (pp. 17-34). SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781452218649.n2>
- Angrosino, M. (2016). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Morata.
- Ausubel, D. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. Grune Stratton.
- Ausubel, D. (1968). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. Holt, Rinehart & Winston.
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Editorial Paidós.
- Babbie, E. (2013). *The Practice of Social Research*. Wadsworth Cengage Learning.
- Bailin, S., Case, R., Coombs, J., & Daniels, L. (1999). Conceptualizing Critical Thinking. *Journal of Curriculum Studies*, 31, 285-302. <https://doi.org/10.1080/002202799183133>
- Banco Mundial. (2021). *Docentes exitosos, alumnos exitosos: reclutamiento y apoyo de la profesión más importante para la sociedad*. <https://thedocs.worldbank.org/en/doc/3689db0f9e93723505d32abf81d7d311-0200022023/original/SuccessfulTeachers-esp.pdf>
- Banks, J. (2010). *Educación multicultural: Temas y perspectivas* (7a ed.). Morata.
- Bardin, L. (2016). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.

- Barrows, H. (1996). Problem-based learning in medicine and beyond: A brief overview. *New Directions for Teaching and Learning*, 1996(68), 3-12.
<https://doi.org/10.1002/tl.37219966804>
- Bates, T. (2022). *Teaching in a Digital Age: Guidelines for designing teaching and learning*. Tony Bates Associates.
- Beghetto, R., & Kaufman, J. (2010). Broadening conceptions of creativity in the classroom. En R. Beghetto & J. Kaufman (Eds.), *Nurturing creativity in the classroom* (pp. 191-205).
- Betancur, H., Valderrama, É., & Marín, A. (2024). Fortalecimiento del pensamiento crítico a través de la didáctica y el aprendizaje basado en problemas en la educación básica secundaria. *Revista de Trabajo Social*, 100, 67-78. <https://doi.org/10.7764/rts.100.67-78>
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University*. Open University Press.
- Bourdieu, P. (1988). *Cosas dichas*. Gedisa.
- Brookfield, S. (2017). *Becoming a critically reflective teacher* (2a ed.). Jossey Bass.
- Bruner, J. (1996). *La cultura de la educación*. Editorial Paidós.
- Cárdenas, Y., & Muñoz, D. (2014). *Educación matemática crítica y análisis didáctico: una propuesta de construcción de saberes matemáticos en contextos de conflicto social en la Institución* [Tesis de maestría, Universidad de Medellín].
<https://repository.udem.edu.co/handle/11407/302>
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación - acción en la formación del profesorado*. Ediciones Martínez Roca.
- Chavesta, Y., & Sánchez, M. (2023). El pensamiento crítico en los estudiantes de una Escuela Nacional Superior de Arte. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 22(50), 65-81. <https://doi.org/10.21703/rexe.v22i50.1799>
- Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo mas que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de innovación educativa*, 161, 34-39.
<https://pasionytinta.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/04/coll-competencias-en-educacion3b3n-escolar.pdf>
- Constitución Política de Colombia. (1991). *Gaceta Constitucional No. 116*. CPC.

- Creswell, J. (2014). *Diseño de investigación: Enfoques cualitativo, cuantitativo y mixto* (4a ed.). Editorial Trillas.
- Creswell, J., & Creswell, J. (2018). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Sage.
- Creswell, J., & Creswell, J. (2022). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approach*. Sage.
- Csikszentmihalyi, M. (2000). *Fluir: Una psicología de la felicidad*. Editorial Kairós.
- Csikszentmihalyi, M. (2014). *The systems model of creativity: The collected works of Mihaly Csikszentmihalyi*. Springer.
- Darling, L. (2020). Culture, Learning, and Policy. En N. Suad, C. Lee, R. Pea, & M. McKinney (Eds.), *Handbook of the Cultural Foundations of Learning* (pp. 404-426). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203774977-28>
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science, 24*(2), 97–140.
- Decreto 1860 de 1994. (1994). *Presidencia de Colombia*.
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=175187>
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2021). *Manual de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE]. (2021). *Censo Nacional de Población y Vivienda - CNPV*. <https://n9.cl/esl2t>
- Dewey, J. (1933). *Cómo pensamos*. Ediciones Morata.
- Díaz-Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw-Hill.
- Dooly, M., Thrasher, T., & Sadler, R. (2023). “Whoa! Incredible!.” Language Learning Experiences in Virtual Reality. *RELC Journal, 54*(2), 321-339.
<https://doi.org/10.1177/00336882231167610>
- Ennis, R. (1991). Critical thinking: A streamlined conception. *Teaching Philosophy, 14*, 15-24. <http://dx.doi.org/10.5840/teachphil19911412>
- Ennis, R. (2011). *The Nature of Critical Thinking: An Outline of Critical Thinking Dispositions and Abilities*.
https://education.illinois.edu/docs/default-source/faculty-documents/robert-ennis/thenatureofcriticalthinking_51711_000.pdf

- Ennis, R. (2018). Critical Thinking Across the Curriculum: A Vision. *Topoi*, 37(1), 165-184.
<https://doi.org/10.1007/s11245-016-9401-4>
- Espinola, J., & Santos, E. (2022). Importancia del pensamiento crítico en la labor docente. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(3), 2877-2894.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i3.2425
- Facione, P. (1990). *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction*. California Academic Press.
- Facione, P. (2007). *Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante?*
<https://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/PensamientoCriticoFacione.pdf>
- Facione, P. (2011). *Critical thinking: What it is and why it counts*. The California Academic Press.
- Facione, P., Facione, N., & Gittens, C. (2020). What the Data Tell Us about Human Reasoning. En D. Fasko & F. Fair (Eds.), *Critical Thinking and Reasoning* (pp. 272-297). BRILL. https://doi.org/10.1163/97890044444591_016
- Fernández, V. (2019). Aumento de motivación estudiantil y asistencia a clases a través del aprendizaje basado en proyectos. *Espíritu Emprendedor TES*, 3(3), 71-80.
<https://doi.org/10.33970/eetes.v3.n2.2019.157>
- Flick, U. (2018). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1998). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI Editores.
- Galván, A., Siado, E. (2021). Educación Tradicional: Un modelo de enseñanza centrado en el estudiante. *CIENCIAMATRIA*, 7(12), 962-975. <https://doi.org/10.35381/cm.v7i12.457>
- García, M., Arévalo, M., & Hernández, C. (2018). La comprensión lectora y el rendimiento escolar. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 32, 155-174.
<http://www.scielo.org.co/pdf/clin/n32/2346-1829-clin-32-155.pdf>
- Giroux, H., Filippakou, O., & Ocampo, S. (2020). Pedagogía crítica en la era del autoritarismo: desafíos y posibilidades. *Izquierdas*, 49, 2083-2102.
<https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/181294>
- Giroux, H., & Micán, A. (2019). Hacia una pedagogía de la esperanza educada bajo el capitalismo de casino. *Pedagogía y Saberes*, 50, 153-158.
<http://www.scielo.org.co/pdf/pys/n50/0121-2494-pys-50-153.pdf>

- Glăveanu, V. (2020). A Sociocultural Theory of Creativity: Bridging the Social, the Material, and the Psychological. *Review of General Psychology*, 24(4), 335-354.
<https://doi.org/10.1177/1089268020961763>
- Gómez, F., & Ruiz, J. (2020). El aprendizaje basado en proyectos como estrategia pedagógica para el desarrollo de habilidades críticas en los estudiantes. *Revista de Educación y Tecnología*, 14(3), 45-59.
- Guilherme, M., Soares, C., & Almeida, D. (2021). Percepção de professores da educação básica quanto ao uso das metodologias ativas. *Research, Society and Development*, 10(10), 1-11. <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i10.19211>
- Habermas, J. (1984). *Ciencia y Técnica como «ideología»*. Editorial Tecnos.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la Acción Comunicativa*. Taurus.
- Halpern, D. (2014). *Thought and Knowledge. An Introduction to Critical Thinking* (5a ed.). Psychology Press.
- Halpern, D., & Dunn, D. (2022). *Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking* (6a ed.). Routledge.
- Hattie, J. (2009). *Aprendizaje visible para maestros* (Ediciones Paraninfo).
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). Mc Graw Hill.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2021). *Metodología de la investigación* (7.^a ed.). McGraw-Hill.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [ICFES,]. (2022). *Brechas en aprendizaje: una mirada desde las pruebas y exámenes de Estado*.
https://www.icfes.gov.co/wp-content/uploads/2025/02/VF_apuntes_Icfes_para_la_politica_educativa-1.pdf
- Jaramillo, E., Vera, T., Alarcónm Narcisa, Quiñónez, D., & Arteaga, J. (2023). Estrategias efectivas para fomentar el Pensamiento Crítico en el Aula. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 6147-6162. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5780
- Johnson, D., & Johnson, R. (1999). *Aprendiendo juntos y solos: Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista* (5a ed.). Editorial Paidós.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The action research planner: Doing critical participatory action research* (3rd ed.). Deakin University Press.

- Kemmis, S., & McTaggart, R. (2005). Participatory Action Research: Communicative Action and the Public Sphere. En N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3a ed., pp. 559-603). Sage Publications.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice Hall.
- Kvale, S. (2017). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.
- Ley 115 de 1994. Ley de educación. Diario Oficial No. 41.214. (1994). *Congreso de la República*. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education* (2a ed.). Cambridge University Press.
- López, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación: revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, 37(22), 41-60.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4391695>
- Martínez, J., López, E., & Manzanilla, H. (2020). Calidad educativa : un estudio documental desde una perspectiva socioformativa. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 16(1), 233-258. <https://revistasoj.s.ucaldas.edu.co/index.php/latinoamericana/article/view/2296>
- McPeck, J. (1990). *Teaching critical thinking*. Routledge.
- Medina, J., & González, J. (2021). Construcción del perfil de egreso: propuesta para la formación inicial docente en Chile. *Investigación valdizana*, 15(3), 195-202.
<https://doi.org/10.33554/riv.15.3.811>
- Melo, J. (2019). *La incidencia del programa PISA en las políticas públicas en educación en Colombia. Una revisión de literatura* [Trabajo de grado, Universitaria Agustiniiana].
<https://repositorio.uniagustiniana.edu.co/items/6faffdc0-5731-4fe8-94cf-7d6c3f1fbf92>
- Merriam, S. (2019). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*. John Wiley & Sons.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. Jossey-Bass.
- Miles, M., & Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2a ed.). Sage Publications.
- Miles, M., Huberman, A., & Saldana, J. (2014). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook*. Sage.

- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2004). *Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales* .
https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf3.pdf
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2006). *Estándares Básicos de Competencias*.
https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2011). *Orientaciones para la institucionalización de las competencias ciudadanas*.
https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-235147_archivo_pdf_cartilla1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2016). *La Educación en Colombia. Revisión de políticas nacionales de educación*.
https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf
- Morgan, D. (1997). *Focus Groups as Qualitative Research* (2a ed.). Sage.
- Murphy, K., & Alexander, P. (2000). A Motivated Exploration of Motivation Terminology. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 3-53.
<https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1019>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la C. y la C. [UNESCO]. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*.
<https://unesdoc.Unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la C. y la C. [UNESCO]. (2020). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: objetivos de aprendizaje*.
<https://www.Unesco.org/es/articulos/educacion-para-los-objetivos-de-desarrollo-sostenible-objetivos-de-aprendizaje>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la C. y la C. [UNESCO]. (2023). *El pensamiento crítico y la interdisciplinariedad son esenciales para preparar a los alumnos para el cambio climático*.
<https://www.Unesco.org/es/articulos/el-pensamiento-critico-y-la-interdisciplinariedad-son-esenciales-para-preparar-los-alumnos-para-el>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE]. (2022). *Are Students Ready to Take on Environmental Challenges?*
https://www.oecd.org/en/publications/are-students-ready-to-take-on-environmental-challenges_8abe655c-en.html

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2022). *PISA 2022 Results (Volume I and II) - Country Notes: Colombia*.
https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i-and-ii-country-notes_e6d6fbcc5-en/colombia_dd5f34d9-en.html
- Paniagua, A., & Istance, D. (2018). *Teachers as Designers of Learning Environments: The Importance of Innovative Pedagogies, Educational Research and Innovation*. OECD Publishing.
- Patton, M. (2015). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Sage.
- Paul, R., & Elder, L. (2006). *La mini-guía para el Pensamiento crítico Conceptos y herramientas*. Fundación para el Pensamiento Crítico.
- Paul, R., & Elder, L. (2009). Critical Thinking: Ethical Reasoning and Fairminded Thinking, Part I. *Journal of developmental education*, 33(1), 38-39.
<https://eric.ed.gov/?id=EJ887841>
- Paul, R., & Elder, L. (2021). *The Thinker's Guide to Analytic Thinking: How to Improve Your Thinking Using Critical Thinking Concepts*. Foundation for Critical Thinking.
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*, 3, 503-523.
https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_36.html
- Piaget, J. (1950). *The psychology of intelligence*. Brace.
- Piaget, J. (1973). *Psicología y pedagogía*. Ariel.
- Piaget, J. (2015). *La psicología del niño*. Fondo de Cultura Económica.
- Pineda, Y., & Loaiza, Y. (2017). Un análisis del trayecto histórico del currículo en Colombia Segunda mitad del siglo XX. *Revista de Investigaciones · UCM*, 17(29), 150-167.
<https://doi.org/10.22383/ri.v17i29.94>
- Prince, M., & Felder, R. (2006). Inductive Teaching and Learning Methods: Definitions, Comparisons, and Research Bases. *Journal of Engineering Education*, 95(2), 123-138.
<https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2006.tb00884.x>
- Red de escuelas por la inclusión y la equidad. (2023). *Una red de escuelas para avanzar y hacer avanzar*.
<https://cremoseducacioninclusiva.com/creamos/red-escuelas-por-la-inclusion/>

- Reeves, T. (2006). Design research from the technology perspective. En J. Van den Akker, K. Gravemeijer, S. McKenney, & N. Nieveen (Eds.), *Educational design research* (pp. 86-109). Routledge.
- Resolución 1036 de 2022. (2022). *Congreso de Colombia*.
https://www.minsalud.gov.co/Normatividad_Nuevo/Resoluci%C3%B3n%20No.%201036%20de%202022.pdf
- Rincón, S. (2012). *Redes de Tutoría Académica: Orientaciones para su Gestión en Regiones y Escuelas*.
https://www.academia.edu/4913839/Redes_de_Tutor%C3%ADa_Acad%C3%A9mica_Orientaciones_para_su_Gesti%C3%B3n_en_Regiones_y_Escuelas
- Robinson, K. (2021). *Out of our minds: Learning to be creative*. Capstone.
- Robinson, K., & Aronica, L. (2016). *El elemento. Descubrir tu pasión lo cambia todo*. Grijalbo.
- Rodríguez, J. (2014). *Nuevas metodologías didácticas*. ACCI (Asociación Cultural y Científica Iberoamericana).
- Runco, M., & Jaeger, G. (2012). The Standard Definition of Creativity. *Creativity Research Journal*, 24(1), 92-96. <https://doi.org/10.1080/10400419.2012.650092>
- Sahlberg, P. (2013). *El cambio educativo en Finlandia ¿Qué puede aprender el mundo?* Paidós.
- Sánchez, A. (2021). *El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) Como Una Metodología Activa en Educación Primaria* [Tesis de maestría, Universidad Católica de Valencia].
<https://riucv.ucv.es/bitstream/handle/20.500.12466/2141/S%C3%A1nchez%20Garrido,%20Ana%20M%C2%AA.pdf?sequence=1>
- Schön, D. (1998). *El Profesional Reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Seidel, T., & Shavelson, R. (2007). Teaching Effectiveness Research in the Past Decade: The Role of Theory and Research Design in Disentangling Meta-Analysis Results. *Review of Educational Research*, 77(4), 454-499. <https://doi.org/10.3102/0034654307310317>
- Shor, I. (1992). *Empowering education: critical teaching for social change*. The University of Chicago Press.
- Sternberg, R. (2018). *The Nature of Creativity*. Cambridge University Press.

- Thomas, J. (2000). *A Review of Research on Project-Based Learning*. Buck Institute for Education.
- Universidad de Antioquia. (2021). *Plan de Acción Institucional 2024-2027*.
<https://www.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/52682b13-84be-461e-ab50-a69ce7d316ab/Plan+de+Acci%C3%B3n+Institucional+2024.pdf?MOD=AJPERES&CVID=p5XJHm7>
- Valencia, M. E., Tabango, S., Ramos, M., & Sulca, L. (2024). Metodologías activas y compromiso estudiantil: Evaluando el efecto en la motivación y el rendimiento académico [Active methodologies and student engagement: Evaluating the effect on motivation and academic performance]. *Revista Multidisciplinaria Perspectivas Investigativas*, 4(especial), 39-47. <https://doi.org/10.62574/rmpi.v4iespecial.244>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Walton, D. (2020). *Argumentation Theory: A Handbook of Historical and Contemporary Approaches*. Springer.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge University Press.

Anexos

Anexo A. Formato de entrevista a docentes

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN			
Desarrollo del pensamiento crítico en el área de Ciencias Sociales con estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Municipal Técnico Industrial, año 2024 Pasto - Colombia ENTREVISTA- DOCENTES RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN			
OBJETIVO:	El objetivo de aplicar la encuesta a los docentes de ciencias sociales es recolectar información detallada y precisa sobre sus percepciones, experiencias y opiniones respecto a la integración del desarrollo del pensamiento crítico curricularmente, si eso o no es una necesidad impostergable en el ámbito educativo, especialmente en contextos como la Institución educativa municipal Técnico Industrial, donde los estudiantes enfrentan desafíos complejos para interpretar y analizar su entorno social, se realizar a continuación una breve descripción de la elaboración de los objetivos de investigación. Esta investigación busca contribuir al conocimiento teórico, práctico, social y metodológico, y su importancia se explica desde múltiples perspectivas.		
Motivación:	Estimado docente usted va a participar en esta encuesta; mediante sus respuestas puede colaborar en el mejoramiento de las estrategias pedagógicas que fortalezcan el pensamiento crítico de los estudiantes del ITSIM. Por lo tanto, es importante que sus respuestas sean objetivas.		
ENCUESTADO:		OL:	G RADO:
DIRECCIÓN:		MUNICIPIO:	
ENCUESTA DOR:	Glenda Nayive Salas Montero		
Estrategias pedagógicas para el desarrollo del pensamiento crítico		RESPUESTAS	
¿Qué metodologías utiliza en la enseñanza de ciencias sociales para fomentar el			

pensamiento crítico en los estudiantes?
¿Cómo evalúa la efectividad de estrategias como debates, aprendizaje basado en problemas o análisis de casos en el desarrollo del pensamiento crítico?
¿De qué manera incentiva a los estudiantes a cuestionar la información y desarrollar argumentaciones fundamentadas en clase?
¿Cuál consideras que es tu papel como docente en la formación del pensamiento crítico de los estudiantes?
Evaluación y medición del pensamiento crítico en estudiantes
¿Cuáles son los principales indicadores que utilizas para medir el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes?
¿Qué instrumentos de evaluación (entrevistas, análisis de contenido, observación) considera más adecuados para valorar el pensamiento crítico en ciencias sociales?
¿En qué medida los resultados de estas evaluaciones le han permitido mejorar las estrategias pedagógicas utilizadas en clase?
Contexto educativo y factores que influyen en el pensamiento crítico

¿Cree que los estudiantes logran aplicar el pensamiento crítico en sus evaluaciones escritas y orales?

¿Cuáles considera son los principales factores dentro del entorno escolar que facilitan o limitan el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes?

¿Cree que el currículo de ciencias sociales está diseñado para fortalecer el pensamiento crítico?

¿Cómo percibe la actitud y disposición de los estudiantes hacia la enseñanza de ciencias sociales en relación con el desarrollo del pensamiento crítico?

¿Considera que la formación docente en la institución es suficiente para fortalecer el pensamiento crítico en los estudiantes?

¿Qué aspectos podrían mejorarse en la capacitación docente?

Anexo B. Formato de entrevista a estudiantes

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN			
Desarrollo del pensamiento crítico en el área de Ciencias Sociales con estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Municipal Técnico Industrial, año 2024 Pasto - Colombia ENTREVISTA- ESTUDIANTES RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN			
OBJETIVO:	El objetivo de aplicar la encuesta a los estudiantes de grado décimo en el área de ciencias sociales es recolectar información detallada y precisa sobre sus percepciones, experiencias y opiniones respecto a la integración del desarrollo del pensamiento crítico, si eso o no es una necesidad para su futuro y en el ámbito educativo, especialmente en contextos como el de la institución educativa municipal Técnico Industrial, donde los estudiantes enfrentan desafíos complejos para interpretar y analizar su entorno social, se realizar a continuación una breve descripción de la elaboración de los objetivos de investigación. Esta investigación busca contribuir al conocimiento teórico, práctico, social y metodológico, y su importancia se explica desde múltiples perspectivas.		
Motivación:	Estimado estudiante usted va a participar en esta encuesta; mediante sus respuestas puede colaborar en el mejoramiento de las estrategias pedagógicas que fortalezcan el pensamiento crítico de los estudiantes del ITSIM. Por lo tanto, es importante que sus respuestas sean objetivas.		
ENCUESTADO:		OL:	G RADO:
DIRECCIÓN:		MUNICIP IO:	
ENCUESTA DOR:	Glenda Nayive Salas Montero		
Estrategias pedagógicas para el desarrollo del pensamiento crítico		RESPUESTAS	
¿De qué manera las estrategias utilizadas en la clase de ciencias sociales, como debates o análisis de casos, han influido en tu capacidad para cuestionar y analizar la información?			

<p>Cuando trabajas en actividades como el aprendizaje basado en problemas, ¿sientes que te ayudan a desarrollar una opinión propia fundamentada ?</p>
<p>¿En qué medida las metodologías utilizadas en la enseñanza de las ciencias sociales te han ayudado a relacionar los temas del aula con situaciones del mundo real o problemas actuales?</p>
<p>Si pudieras proponer una estrategia o actividad diferente en la clase de ciencias sociales para fortalecer el pensamiento crítico, ¿cuál sería ?</p>
<p>Evaluación y medición del pensamiento crítico en estudiantes</p>
<p>Cuando participas en actividades como ensayos, debates o resolución de problemas en clase, ¿cómo identificas si realmente estás desarrollando habilidades de pensamiento crítico, como el análisis, la argumentación y la evaluación de ideas?</p>
<p>Después de trabajar con estrategias como debates, estudios de caso o aprendizaje basado en problemas, ¿sientes que has mejorado tu capacidad para cuestionar la información, y considerar diferentes puntos de vista?</p>
<p>Contexto educativo y factores que influyen en el pensamiento crítico</p>
<p>Qué aspectos del entorno escolar (recursos, metodologías, participación en clase, ¿etc.) consideras que facilitan o dificultan tu capacidad para desarrollar el pensamiento crítico en ciencias sociales?</p>
<p>¿De qué manera sientes que la enseñanza de ciencias sociales en tu institución te ha ayudado a reflexionar sobre temas actuales y a cuestionar la información que escuchas diariamente?</p>

¿Cómo describirías el apoyo que recibes de tus docentes para mejorar tu pensamiento crítico?

¿Qué cambios propondrías a tus clases de ciencias sociales?

¿Sientes que el contexto social y cultural en el que vives influye en tu capacidad para analizar críticamente los temas que se enseñan en clase?

Anexo C. Respuestas de entrevistas docentes

JANETH MORAN ROSAS

1. Bueno, Existen muchas y diferentes metodologías que fomentan el pensamiento crítico, una de ellas es por ejemplo analizar los hechos reales que se miran en nuestro entorno, en nuestras familias, en nuestro país y en este caso se fomenta el dialogo entre ellos, opiniones, se identifican las causas y por ende esto los lleva también a buscar posibles soluciones, de esta manera estamos promoviendo el razonamiento analítico y la reflexión además sobre esas consecuencias que trae el tomar buenas o malas decisiones.

2. Evalúo las actividades de estrategias cuando veo la participación por parte, la participación activa d ellos estudiantes, cuando dan sus opiniones, cuando se respeta la opinión del compañero, su punto de vista, y yo les digo bueno y esto que paso, como lo aplicas en tu vida diaria, cotidiana, en tu familia y ahí yo veo la efectividad y ahí yo veo que estoy evaluando efectivamente la estrategia que estoy aplicando.

3. Con respecto a la pregunta número tres entonces bueno Profe de qué manera incentiva a los estudiantes cuestionar la información argumentos fundamentales en la clase bueno yo utilizo estrategias como por ejemplo en primer lugar darle confianza al Estudiante y respeto en la clase no por la palabra porque a veces los estudiantes no quieren participar no quieren hablar al temor de la risa la burla cuando ellos se equivoca entonces en primer lugar confianza de respeto y en segundo lugar en cuanto dan sus opiniones y que pues tengan en cuenta también la argumentación sus respuestas se les dice que busque pues para sus respuestas deben leer y tener la información para que ellos puedan.

4. Bueno mi papel como Docente pues es y ahora los estudiantes a que sean capaces de analizar o criticar o proponer soluciones ante algún hecho histórico que se trabaje en la clase no Santiago también ante alguna situación que se nos presente que les de nuestro entorno nuestro país que él no se quede con simplemente que uno le dé el hecho o nuestro punto de vista y se queda quieto lo que él opine.

5. A ver los principales indicadores que yo tengo son primero la observación la participación activa en los estudiantes si comprendió el tema lógicamente él hará preguntas o argumentará más sobre el tema no que se está trabajando en la clase también cuando uno les dice vamos a realizar un ensayo escrito sobre el tema y si él escribe argumentos

6. Ah bueno los instrumentos adecuados que utilizan pues son debates trabajo en equipo ensayos opiniones que con todos estos pues para que el Estudiante tenga como construir y argumentar sus respuestas no entonces esos son los que más utilizo

7. bueno a ver en qué medida bueno me han permitido observar el avance del nivel crítico del Estudiante frente a los hechos o situaciones planteadas en el aula no y pues también me permiten diseñar estrategias pedagógicas como más dinámicas en el aula para lograr que el estudiante temas activo que participe que opine que critique que

8. Bueno sí creo sí que se ha logrado en la mayoría de estudiantes fomentar el desarrollo del pensamiento crítico a través de la parte escrita o también en la parte oral más sin embargo se tiene presente que no todos los estudiantes pues tienen la misma forma de expresión de análisis y unos lo hacen con mayor seguridad expresan sus ideas sus conceptos sus argumentos más que otros pero ahí está nuestra función en hacer que esos otros también se involucren y pierdan el miedo hablar a criticar y a participar.

9. Y bueno las nueve pues tenemos varios factores no en primer lugar pues lógicamente la capacitación de nosotros como docentes no comprometidos con nuestro rol de maestros de ser maestros críticos lógicamente que también hay algunos compañeros que no se meten en eso simplemente se dedicaron fue a dar conceptos pero bueno Segundo también el ambiente de trabajo no donde se respeta el valor por la palabra en la mayoría de los de nosotros los maestros también el acceso que tenemos a los recursos tecnológicos hoy en día no y eso hace que nos conlleve a la mayoría de maestros a no ser tan memorista que si los hay alguno pero la mayoría estamos ya por el otro punto de ser críticos analíticos en hoy en día en estas situaciones

10. No si creo no estoy seguro que está diseñado o diseñado para que el estudiante sea crítico sin embargo pues lógicamente eso depende del papel que nosotros como docentes en la forma como lo apliquemos no y que vamos a fortalecer, pero pues que todos estemos en esa línea que no lo se.

11. Yo voy aprendiendo a ver cómo percibo entonces en la mayoría de los estudiantes se observan una actitud crítica en los cursos que yo dicto por lo menos o que dictado no crítica de opinión de reflexión también de proposiciones frente a lo que uno les plantea en el aula se reconoce en la mayoría de estudiantes esa parte lógicamente los estudiantes de grado superiores en los pequeñitos también se observa, pero muy poco.

12. Bueno la formación docente lógicamente está comprometida con el pensamiento crítico no el problema es que algunos no quieren someterse la capacidad la tiene pero pues se van por el lado más fácil sin embargo pues con esta metodología que se implementara lograríamos que el estudiante sea más crítico que pueda pues refutar algunos conceptos que no estoy de acuerdo y que no tenga miedo que cuando él le contradiga al profesor lo haga con argumentos que bueno sería eso que él tenga que construya no pues lógicamente el Estudiante su propio Conocimiento.

13. En primer lugar que ojalá todos aplicáramos el ABP lastimosamente no lo hacemos o no lo hacen no porque con esto se lograría un conocimiento crítico en el estudiante y también hace falta mucha colaboración entre las áreas para aplicar el pensamiento crítico pues si esto se llevará a cabo sería excelente pero desafortunadamente no hay esa conexión entre las áreas orientadas hacia el pensamiento crítico.

ANA MERCEDES REVELO

1. Análisis de textos, lecturas y periódicos, gamificación y organizadores gráficos.
2. Se evalúa la profundización que tienen las actividades escritas, comentarios, exposiciones y participaciones orales.
3. Mediante preguntas abiertas, noticias, organizadores gráficos y análisis de textos.
4. Mi papel es de facilitar y promover el desarrollo de métodos de razonamiento lógico.
5. Los principales indicadores subrayar las ideas principales, explicar causas, efectos, dar razones coherentes de los hechos históricos, sociales y hechos actuales.
6. Me parece el más adecuado el análisis de los contenidos, por las actividades escritas que presentan los estudiantes; porque permite evaluar la capacidad para interpretar y argumentar.

7. Identificando la dificultad se buscan estrategias que ayude a optimizar el desarrollo de pensamiento crítico.
8. Un poco, porque hay dificultades en la comprensión lectora y apatía.
9. Limitantes: La temática de ciencias sociales es muy amplia y se queda únicamente en transmitir una mera información. Se considera la enseñanza de sociales más teórico que práctico.
10. El currículo si está diseñado para el desarrollo de pensamiento crítico, sin embargo, el desarrollo de pensamiento depende de la manera como se enseña.
11. La actitud y disposición de los estudiantes depende en gran medida en las estrategias de enseñanza que se implementen.
12. No porque se continúan con la enseñanza tradicional y no se quiere implementar metodologías activas.
13. Capacitación en metodologías de enseñanza activas.
14. Herramientas digitales que permitan el desarrollo de pensamiento crítico.

Anexo D. Respuestas de entrevistas estudiantes

Danny Alejandro Coral Legarda

10-1

Dirección: Manzana C casa 10 Quito López 1

1. La verdad es que antes solo leía y memorizaba, pero con actividades como los mapas mentales, caricaturas etc, he aprendido a cuestionar más. Ahora no solo leo un texto de corrido y ya, sino que intento ver el trasfondo como quién la dice, el porqué de x o y situación, etc

2. Sí, porque me obliga a investigar y pensar por mi cuenta. No es solo repetir lo que dice un texto o una guía etc, sino realmente entender el problema, buscar diferentes puntos de vista y construir mi propio argumento.

3. A veces creo que tengo claro un tema, pero cuando un compañero pregunta algo que no había pensado, me hace ver las cosas de otra manera. Eso me ha ayudado a mejorar mis argumentos y no quedarme con una sola versión o explicación de un tema.

4. Si me ha ayudado porque cuando se analizan situaciones reales, como conflictos políticos o problemas ambientales, me doy cuenta de que lo que vemos en clase no es solo teoría, sino que afecta nuestra vida. Por ejemplo, entender la historia de Colombia o de otros acontecimientos importantes me ha ayudado a ver por qué pasan ciertas cosas en el país como la corrupción.

5. Creo que sería interesante trabajar con noticias falsas. Nos podrían dar varias noticias y nosotros tendríamos que investigar cuáles son reales y cuáles no, explicando por qué. Así aprenderíamos a verificar la información y a no creer todo lo que vemos en redes sociales.

6. Me doy cuenta de que estoy desarrollando pensamiento crítico cuando ya no solo escribo o dibujo por hacer la tarea, sino que realmente analizo lo que quiero expresar. Por ejemplo, en un ensayo, antes solo resumía información, pero ahora trato de argumentar mis ideas con ejemplos y evidencias. En el análisis de situaciones o caricaturas, en lugar de ver solo lo obvio, me pregunto qué mensaje oculto tiene y cómo

se relaciona con la realidad. También noto que he mejorado cuando discuto un tema y ya no me quedo con una sola opinión, sino que comparo diferentes puntos de vista antes de sacar una conclusión.

7. Sí, bastante. Antes solía aceptar la información tal como me la daban, sin cuestionarla mucho. Pero con estas estrategias he aprendido a analizar más allá de lo superficial. Por ejemplo, cuando interpretamos una caricatura, ahora me fijo en los detalles, el contexto y el mensaje que transmite, en lugar de solo ver el dibujo. También, al hacer mapas mentales o análisis de situaciones, he notado que ya no me quedo con una sola perspectiva, sino que intento entender diferentes puntos de vista antes de formar mi propia opinión.

8. Opino que La metodología del profesor influye mucho. Cuando nos dejan hacer proyectos donde investigamos por nuestra cuenta o como el año pasado un conversatorio, es más fácil desarrollar el pensamiento crítico. algo que lo dificulta es cuando las clases son solo teoría y memorización, A veces (no todos los profesores) también faltan recursos, como acceso a buenas fuentes de información o materiales más actualizados. Y si en clase casi nadie participa, también se vuelve más difícil, porque no hay intercambio de ideas. En general, cuando el ambiente escolar fomenta la curiosidad sobre el tema, se aprende mucho mejor.

9. Siento que me ha ayudado bastante porque ahora no me quedo solo con lo que escucho o veo en redes sociales, sino que trato de investigar más antes de creerlo. También he aprendido a hacer preguntas clave, como: ¿quién dice esto?, ¿qué intereses puede haber detrás?, ¿hay otras versiones del mismo tema? Antes solo consumía la información sin pensar mucho en su origen, pero ahora trato de ver diferentes perspectivas antes de formar mi opinión.

10. Depende mucho del docente. Algunos realmente nos motivan a pensar más, nos hacen preguntas que nos retan y nos permiten debatir diferentes puntos de vista. Esos profesores nos ayudan a desarrollar el pensamiento crítico porque no solo buscan que memoricemos datos, sino que entendamos el "por qué" de las cosas, pero hay profesores que solo se enfocan en la teoría y en que repitamos lo que dice el texto, sin dejarnos cuestionar o discutir. En esos casos, se siente más difícil desarrollar un

pensamiento crítico real. Pero cuando un profesor nos guía con ejemplos, nos pide argumentar nuestras respuestas, se nota mucho el aprendizaje.

11. Sinceramente, me gusta mucho la forma en que se dan las clases de sociales. Me parece muy bueno que trabajemos con mapas mentales, caricaturas o cuadros sinópticos etc, porque eso hace que la materia sea más interesante y nos ayuda a pensar más allá de lo obvio.

12. Sí porque el lugar donde crecimos, las experiencias que hemos tenido y lo que escuchamos en casa o en la comunidad influyen mucho en cómo vemos ciertos temas. A veces, nos acostumbramos a una sola forma de pensar porque es lo que siempre hemos oído, y eso puede hacer más difícil cuestionar ciertas ideas o considerar otras perspectivas.

Nicolas Dulce

10 – 1

Mz 14 casa 11 barrio la esmeralda

1 R// Las estrategias que utiliza la profe son adecuadas para mi aprendizaje ya que es diferente a todas las clases porque con esas dinámicas no serían tan aburridas las clases y con ellas aprendí mucho más que con otras profesoras y me hacen prestarle mucha más atención y a no tenerle aburrimiento a las clases y con ellas puedo participar más que en otras asignaturas

2 R// Si porque con las dinámicas y métodos de participación puedo argumentar mejor mis respuestas y mejorar en la Asignatura

3 R// Su forma de explicar las clases me hacen tenerle más importancia a su área y me interesa mucho los temas de los que habla haciendo que pueda seguir investigando los temas a lo más profundo haciendo reforzar los temas

4 R// Por ejemplo los estudios de casos de política y conflictos que hay en Colombia que afectan el presente de ahora en la vida cotidiana comprendiendo los conflictos del mundo de ahora

5 R// Seria aplicar más los debates porque entre el salón podemos dar nuestro punto de vista de diferentes temas que nos han explicado y sería mucho mejor el aprendizaje para todos porque tendríamos que estar más informados sobre ello

6 R// Me doy cuenta de eso porque doy la respuesta desde mi punto de vista y argumentando la pregunta que nos deja

7 R// Si, ya que gracias a las diferentes estrategias hacen que sean mucho más dinámicas las clases haciendo que me interesen mucho más las clases y me dé curiosidad sobre el tema

8 R// Cuando son de analizar caricaturas y desarrollo de mapas mentales y lectura de guías para después desarrollar resúmenes y puntos de vista sobre el tema

9 R// Me ha ayudado a conocer sobre los conflictos y problemas que Colombia se enfrenta ahora y conocer su historia detrás de todo esto y como han cambiado las cosas de antes a las de ahora

10 R// Lo describo muy cómodo y una manera de confianza que tenemos porque con cualquier pregunta o duda que tengo me la explican a fondo para ayudarme a entender mejor

11 R// Que debemos tener más horas porque casi no nos alcanza el análisis de los temas haciendo que tengamos más trabajos para la casa

12 R// Por ejemplo la desigualdad y en más creencias que tenemos hoy en día los pongo en práctica para analizar mejor las clases

ANSEL PARRA

10 – 1

Cra 33A N 6-37

1. de mi parte han influido de manera positiva para poder analizar mejores situaciones rutinarias de mí vida y del colegio.
2. de mi parte sí porque me ayuda a analizar mi conocimiento me ayuda a ponerme a prueba y a plantear soluciones en base mi conocimiento
3. R: me hacen preguntar a mí mismo si estoy entendiendo el tema de la clase y si estoy aprendiendo algo del tema
4. R: analizar mejor la situación que se me está presentando y me imagino la situación en mi mente y le busco una solución favorable para todos y no una solución compulsiva

5. R: poner acertijos sobre problemas de la sociedad actuales y resolverlos por medio de pistas y por medio de nuestro conocimiento sobre sociales y lo aprendido en clases
6. R: sé que estoy teniendo pensamiento crítico cuando analizo a fondo la situación y argumentos de una manera coherente mi respuesta y puedo entender mejor las imágenes que veo gracias a que en clases anteriores hubo ejercicios sobre analizar imágenes y pues eso a uno le ha ayudado bastante a entender mejor imágenes o situaciones de la clase
7. R: siento que ahora puedo analizar mejor las situaciones gracias a eso y los puntos diferentes de vista la verdad a veces es dichas por mis compañeros ya que pues yo los análisis que hago son en base a mi conocimiento y pues la verdad a veces sí puedo llegar a ver diferentes puntos de vista sobre una situación, pero es no es muy común que lo haga
8. R: las participaciones siempre nos ayudan a mejorar el pensamiento crítico porque lo ponen en la situación de respuestas rápidas la mente de uno analiza o procesa de forma más crítica y rápida la situación para dar una respuesta argumentada
9. R: escucho más atentamente lo que dicen y la información que obtengo le argumento mi conocimiento y tengo una idea más clara de lo que esté pasando
10. R: lo describo como algo creativo ya que es por medio de imágenes mapas conceptuales y participando en clase que uno aprende a tener pensamiento crítico
11. R: la verdad ninguna porque las clases de sociales son creativas y la profe explica bien el tema de la clase que haya entonces uno no se aburre y las actividades son creativas y aunque sí son largas uno aprende a tener pensamiento crítico
12. [R: un poco sí porque uno está rodeado de sus amigos y a veces se distrae, pero cuando uno quiere prestar atención la presta analiza de mejor forma algún tema o alguna situación que haya en la clase

ARELIS CERON TOBAR 10-1

Manzana 25 Casa 5 Corazón de Jesús

1. El tipo de estrategias que hemos trabajado en la clase de ciencias sociales me ha sido de mucha ayuda ya que siento que son estrategias muy buenas para poder aprender y llenarnos de conocimiento de una manera o forma más diferente, con estas estrategias he aprendido mucho y espero seguir haciéndolo.

2. En mi opinión siento que sí ya que aparte de aprender sobre el área de ciencias sociales me ayuda a poder enfrentar problemas o situaciones de mi vida cotidiana tratando también de ver cada cosa que se me presenta de una forma distinta.

3. Cada tema que se trabaja en el área de ciencias sociales me ha ayudado a ver cada cosa de una forma diferente a pensar en por qué suceden o sucedieron tantas cosas a lo largo de nuestra vida, después de discutir o aprender algún tema en la clase de sociales se me queda algo que me hace pensar, reflexionar y analizar cada tema.

4. Siento que lo que vemos escuchamos o hacemos en la clase de ciencias sociales nos ayuda a conectar con nuestra vida fuera de un salón y también a conectar con diferentes ámbitos de nuestra vida y de nuestro alrededor ya que vemos todo de una manera diferente.

5. La metodología que se ha trabajado en el área de ciencias sociales para mí ha sido de mucha ayuda sin embargo para fortalecer el pensamiento crítico me gustaría que nosotros los estudiantes podamos hablar y comunicarnos entre todos así haciendo ver el pensamiento y opinión de cada uno de nosotros, para empezar, se podría hacer algo parecido a un debate.

6. Cuando participó en estas actividades me doy cuenta que pongo en práctica el pensamiento crítico plasmando todo lo que entendí en el desarrollo de estas actividades donde cada palabra color o dibujo representé mi opinión respecto a eso.

7. Claro que sí después de participar en actividades como las antes dichas cada cosa que realizamos siendo un dibujo un mapa mental o alguna lectura me ha ayudado a no solamente ver sino a entender y no solo verlo como una actividad más sino como un aprendizaje más para cada uno de nosotros.

8. Para desarrollar el pensamiento crítico me ha ayudado mucho las metodologías de algunos profesores enfocándome también en el área de sociales ya que todo deja de ser algo simple y pasa a ser algo que nos enseña mucho más de lo que pensamos, la comunicación es muy importante para llevar a cabo el desarrollo del

pensamiento crítico algo que se me haría difícil o que dificultan mi desarrollo del pensamiento crítico sería cuando trabajamos con metodologías tradicionales que no nos ayudan mucho a desarrollar el pensamiento crítico sino que lo hacen ver como algo aburrido y poco interesante.

9. Me ha ayudado mucho con respecto a temas de mi vida cotidiana de la vida que hay en mi alrededor y de cada problema o situación que sucede en mi país o ciudad ya que a medida de cada clase que presenciamos del área de sociales nos damos cuenta que tenemos que ver el mundo como realmente es y no encerrarnos en una burbuja sino salir y ver lo que realmente pasa a nuestro alrededor.

10. El apoyo que recibo de los docentes de mi institución para el desarrollo de mi pensamiento crítico en su mayoría han sido buenos ya que su metodología deja de ser simplemente algo que se trate sobre alguna clase, sino que empiezan a conectar con nosotros haciéndonos expresar y dar nuestras opiniones a cualquier cosa que se nos presente dentro o fuera de la institución.

11. Para mí la clase de sociales siempre ha sido una de mis favoritas ya que aparte de aprender conecto mucho con mi profesora y eso me hace sentir segura a la hora de estar presente en sus clases, me gustaría mucho que nosotros los estudiantes empecemos a comunicarnos más en el área de sociales dar nuestras opiniones y darle saber a nuestra profesora lo que nosotros también pensamos.

12. Claro que sí porque dejo de ver cada actividad como una simple tarea, sino que relaciono cada cosa que aprendo con mi vida y así también refuerzo mi pensamiento crítico ya que veo todo de una manera un poco diferente y al escribir o hablar sobre algún tema lo relaciono con lo que he vivido a lo largo de mi vida.

Hazel Ariana Arevalo Mora.

Curso 1o-4

Mz 10 Casa 3 barrio la floresta

1. Las estrategias como el análisis de situaciones y la interpretación de caricaturas fomentan una mirada crítica. Te ayudan a cuestionar la información al obligarte a desglosar los elementos de un argumento o situación. Por ejemplo, al

interpretar una caricatura política, no solo observas la imagen, sino que también consideramos el contexto histórico y social detrás de ella.

2. Sí, el aprendizaje basado en problemas es muy efectivo para desarrollar una opinión propia. Este enfoque te anima a investigar y considerar múltiples perspectivas antes de llegar a una conclusión, lo que fortalece tu capacidad de argumentación.

3. Las preguntas e intervenciones de los docentes pueden ser catalizadores para la reflexión profunda. A menudo, un simple "¿por qué?" o "¿qué piensas sobre esto?" puede abrir la puerta a nuevas ideas y conexiones entre temas.

4. Las metodologías utilizadas en ciencias sociales son fundamentales para relacionar teoría con práctica. Por ejemplo, al estudiar movimientos sociales pasados, puedes hacer paralelismos con problemas actuales como los derechos humanos, lo que hace que el aprendizaje sea más relevante.

5. Una estrategia que podría fortalecer el pensamiento crítico es implementar debates formales sobre temas contemporáneos. Esto no solo fomenta la investigación previa, sino también el respeto por diferentes puntos de vista.

6. Para identificar si estás desarrollando habilidades de pensamiento crítico, observa si puedes descomponer un argumento en sus partes fundamentales, criticarlo constructivamente y presentar tus propias ideas con claridad y coherencia.

7. Sí, trabajar con estas estrategias mejora tu capacidad para cuestionar información y considerar diferentes perspectivas. Cuanto más practiques estas habilidades, más natural se vuelve pensar críticamente.

8. En el entorno escolar, recursos como acceso a bibliotecas y tecnología pueden facilitar el desarrollo del pensamiento crítico. Sin embargo, metodologías rígidas o falta de participación pueden limitar esta capacidad.

9. La enseñanza de ciencias sociales te ayuda a reflexionar sobre temas actuales al ofrecerte las herramientas necesarias para cuestionar lo que escuchas en los medios. Esto fomenta un análisis más profundo y consciente del mundo que te rodea.

10. El apoyo docente es crucial; un buen maestro no solo proporciona información, sino que también guía la exploración crítica de los temas discutidos.

11. Propondría más actividades prácticas y colaborativas que permitan a los estudiantes trabajar juntos en problemas reales e investigar soluciones creativas.

12. Absolutamente, el contexto social y cultural influye en tu capacidad para analizar críticamente los temas enseñados. Las experiencias personales enriquecen tu perspectiva y fomentan un enfoque más matizado en el análisis.

Kevin Andrey Cundar Paz curso:10-1

Carrera 37 calle 5 -9 apto 104

1. La estrategia que usaban antes en sociales me parece una forma pues muy completa de educación ya que no se basaba los métodos básicos o pues los normales en lugar de sólo explicarnos o dictarnos información usaban métodos mucho más creativos y dinámicas que desde mi eh punto de vista y experiencia facilitaban en mi capacidad de analizar y entender más fácilmente.

Y pues las estrategias cómo el análisis de situaciones la interpretación de caricaturas y el diseño de mapas mentales, pero no sólo hacia la clases más diversas si no más divertidas sino que también mejoraba mi comprensión lectora además me ayudaron pues a cuestionar la información desde mi punto de vista en lugar de simplemente aceptar lo que me decían.

Y vuelvo a decir qué pues este tipo de dinámicas o estrategias hacían las clases mucho más entretenidas y alegres encontraste pues con otros tipos de profesores que se lo dictaba y nos hacían escribir sin fomentar tanto estos métodos, gracias a estas técnicas desarrollar una forma más crítica y reflexiva al momento pues de pensar.

2. Sí, el aprendizaje basado en problemas me ayuda a desarrollar pues una opinión propia y fundamentada porque este tipo de enfoques no sólo me va a dar información si no que me va a retar a investigar analizar y pensar de una manera crítica como si la situación fuera reales en vez de solo aprender también tengo que evaluar diferentes puntos de vista de diferentes personas buscar soluciones y tomar acción basado en evidencia y esto me permite dar mi opinión de una forma más sólida y coherente por qué ya que estoy respaldado con hechos y argumentos que yo mismo me e informado.

3. Las preguntas del profesor me han hecho reflexionar más porque en vez de darme la respuesta directamente me invitan a pensar y buscar los puntos y opinión de mis amigos como cuando se plantean situaciones o problemas que no tienen una única respuesta me hace cuestionar mis ideas que tenía y me hace querer buscar evidencia para

tomar una postura más sólida también cuando el profesor hace preguntas que no son tan obvias me desafían a pensar más allá de lo que se ve a simple vista.

4. Las metodologías utilizadas en la enseñanza de las ciencias sociales como el análisis de situaciones el estudio de casos reales o el uso de recursos multimedia me han ayudado mucho a relacionar los temas del curso con problemas actuales por ejemplo cuando estudiamos ciertos eventos históricos el profe lo conecta con situaciones que están ocurriendo hoy lo que me permite ver la relevancia de lo que estamos aprendiendo además cuando se nos presentan problemas sociales actuales en clase como la desigualdad o los conflictos políticos me siento más preparado para entender sus causas y cómo se relacionan con lo que aprendemos en estas clases.

5. Pienso que una estrategia o actividad diferente en clases sociales para ayudar a fortalecer el pensamiento crítico sería crear debates, o sea eh darle un tema que se trate en grado 11 y hacer un grupito de unos cuantos estudiantes a cada grupo darle distintos temas lo cual va a ayudar a que cada estudiante de los grupos investigue este tema analizar diferentes puntos de vista y luego presentar sus argumentos en un debate.

Lo importante aquí es que los nosotros tuviéramos que justificar nuestras opiniones con hechos evidencias y fuentes confiables lo que nos obligaría a pensar críticamente y a cuestionar la información.

6. Yo identifico que estoy desarrollando el pensamiento crítico cuando me encuentro evaluando y a la vez cuestionando las ideas que estoy haciendo como cuando me toca hacer un ensayo o mapa mental no solo me limito a copiar información, sino que me esfuerzo por analizar la validez de los datos y por entender cómo se relacionan con el tema que estamos estudiando.

7. Sí después de trabajar con estrategias como el análisis de situaciones la interpretación de caricaturas y el diseño de mapas mentales siento que he mejorado significativamente mi capacidad para cuestionar la información y considerar diferentes puntos de vista estas actividades me han ayudado a no aceptar la información de manera como si nada sino a investigar más a fondo comparar diferentes fuentes y ver las situaciones desde distintos puntos de vista.

8. Considero que un aspecto que facilita mucho mi capacidad para usar el pensamiento crítico es la participación en clases ya que no sólo escucho distintos puntos

de vista sino también comparto el mío lo cual es fundamental para desarrollar el pensamiento crítico en ciencias sociales.

9. Me han ayudado ya que pues gracias a actividades que han dejado eh podido generar un desarrollo de pensamiento crítico lo cual pues me ayuda a reflexionar y ser un poco más consciente de lo que está pasando en la actualidad a mi alrededor y puedo identificar diferentes puntos de vista sobre una situación, lo que me permite formar el mi propio y cuestionar la información que recibo a diario.

10. El apoyo que recibo de mis docentes para mejorar mi pensamiento crítico es muy importante los profes no solo se limitan a enseñarnos los contenidos, sino que también nos motivan a cuestionar lo que aprendemos y a buscar diferentes puntos de vista a través de actividades como debates análisis de situaciones o el diseño de proyectos me ayuda a reflexionar sobre los temas y a expresar mis opiniones con argumentos sólidos.

11. Un cambio que propondría en las clases de ciencias sociales sería incluir más actividades prácticas que conecten directamente los temas con situaciones reales por ejemplo se podrían organizar debates o proyectos de investigación sobre problemas actuales donde los estudiantes tengan que analizar diferentes puntos de vista y presentar soluciones basadas en hechos lo cual nos ayudaría para generar puntos positivos.

12. Sí el contexto social y cultural en el que vivo influye en nuestra capacidad para analizar críticamente los temas de clase al vivir ciertas realidades sociales como problemas económicos o culturales puedo relacionar mejor lo que aprendo con situaciones reales esto me ayuda a cuestionar la información y a ver los temas desde diferentes perspectivas entendiendo que no todo es completamente "literal"

Luisa María Torres Mesías 10-4

Manzana 16A casa 10 corazón de Jesús

1) por mi parte es la mejor estrategia ya que es más fácil aprender y la interacción con la profe es mucho más viable para el aprendizaje además que al incluir imágenes diseños de mapas llama más la atención del tema

2) Me ayudan mucho más ya que debo ponerme como tercera persona en el problema para entenderlo mejor y poder resolverlo

3) Las dudas siempre están lo que me ayuda a mirar más respuestas investigar más y aprender más

4) No he tenido un problema en el cual necesite aplicar todo lo aprendido en ciencias sociales

5) En mi punto de vista yo aprendo más escuchando y investigando ejemplos del tema por lo tanto se podría decir que una clase con muchos ejemplos del tema

6) en el momento donde tengo que leer y mirar las respuestas que voy a poner en el organizador que voy a realizar

7) Si demasiado ya que donde veo figuras color es donde más me llama la atención lo que atrae más mi gusto por aprender

8) Las participaciones en clase facilitan mi aprendizaje ya que las dudas de mis compañeros y la respuesta que nos da la profe también puede responder mis dudas y ninguna la dificulta desde mi punto de vista

10) La mayoría de docentes ayudan mucho en mi aprendizaje ya sea respondiendo mis dudas o dándome charlas sobre el tema más sin embargo a veces me pueden crear más dudas

11) Qué se realice más organizadores gráficos y imágenes ya que llaman más la atención y a mi parecer tiene mucha información

12) Si ya que visualizo las situaciones y las conecto con problemas y temas de la clase

Yerson David Acosta Guerrero

Curso: 10-3

Torres de Iguazú Torre 2 Apartamento 301

1. R/ en muy buena esta estrategia ya que ya que a la vez que vamos adquiriendo información nos hace preguntar a nosotros mismos si en realidad son así las cosas o un por qué fueron, así las cosas, lo que es muy importante para llevarnos a tener más curiosidad para seguir aprendiendo.

2. R/ sí, ya que, al ponernos un problema, vamos a buscar soluciones basándonos e nuestro pensamiento del tema el cual estemos hablando. Al plantearlo como un

problema en sí, lo hace más interesante y al serlo sacáramos ideas u opiniones más puntuales teniendo en cuenta todo lo que uno sabe personalmente.

3. R/ más que todo a responder cada una de las dudas que tenemos y también ver los debates de pensamientos que pueda haber en una clase por lo que no todas las personas tenemos el mismo pensamiento y tampoco vamos a tomar de la misma manera situaciones que se dan en cada en cada uno de los temas.

4. R/en una buena medida ya que gracias a lo que vemos en sociales nos permite como entrelazar entre lo que estamos viendo ahora y lo que se vivió en un tiempo antes, nos permite reflexionar sobre muchas cosas que se viven hoy en día.

5. R/ yo diría que una actividad podría ser que al finalizar un tema o después de una explicación de un tema los estudiantes del curso debatiéramos ya sea en grupos o entre todos, las opiniones o dudas que cada uno tenga sobre ese tema.

6.R/ sé que estoy desarrollando habilidades de pensamiento crítico al saber que ya no se miran las cosas de la misma manera que antes, siempre hay una pregunta, una observación, opinión de por medio y hasta la forma de dudar sobre lo que tenemos por enfrente de nosotros día a día.

7. R/ sí gracias esos métodos de aprendizaje siento que he mejorado, pero no en un 100% porque hay cosas en las que uno no puede no puede cuestionarse, porque no tiene el conocimiento necesario, uno no puede cuestionar sobre cosas que uno no sabe pero cada una de las cosas que uno no sabe nos invitan a aprender más y seguir preguntándonos sobre cosas nuevas, lo que nos lleva a aprender más

8. R/ yo diría que una herramienta o un recurso que tenemos y que nos ayuda bastante es la participación en clase porque están las opiniones de todos y también se pueden presentar muchas preguntas sobre lo que los demás piensan.

9. R/ me han ayudado a reflexionar ya que al enseñarnos cosas que han pasado hace algunos años podemos relacionarlos con lo que pasa hoy en día y poder dar nuestra propia opinión y basarnos en cada una de esa información o conocimiento que tenemos.

10. R/ es bueno que nuestros docentes nos quieren enseñar a tener pensamiento crítico ya que nos puede servir para muchas ocasiones en nuestra vida.

11. R/ pues cambios no, pero una propuesta para implementar sería buena como hacer la clase más dinámica cómo se propuso en la pregunta 5.

12. R/sí ya que en nuestro diario vivir adquirimos conocimiento en el cual nos puede llevar a tomar un pensamiento crítico sobre muchas cosas más cuando son cosas que se ven muy comúnmente hoy en día.

Angel Duvan Silva Diaz

Curso: 11-1

carrera 11 Calle 1E - 111 CS 4 DIV 1 - Botanilla

1. Cuando trabajamos con aprendizaje basado en problemas nos beneficia a desarrollar una opinión propia ya que cuando nosotros resolvemos esos problemas lo hacemos con nuestras propias ideas nuestros propios pensamientos y diferentes maneras de nosotros mismos para poder responder a la pregunta o problema por esa razón es que digo que nos beneficie ya que cuando trabajamos con actividades de aprendizaje por problemas nosotros mismos nos desenvolvemos y desarrollamos nuestra propia opinión.

2. Cuando trabajamos con aprendizaje basado en problemas nos beneficia a desarrollar una opinión propia ya que cuando nosotros resolvemos esos problemas lo hacemos con nuestras propias ideas nuestros propios pensamientos y diferentes maneras de nosotros mismos para poder responder a la pregunta o problema por esa razón es que digo que nos beneficie ya que cuando trabajamos con actividades de aprendizaje por problemas nosotros mismos nos desenvolvemos y desarrollamos nuestra propia opinión

3. Diría que de una manera positiva ya que cuando nosotros tendemos a preguntar o intervenir en medio de la clase o no necesariamente alzar la mano y preguntar al docente sobre alguna duda que tengamos sino únicamente tenerla, consultarla o investigarla esa curiosidad o inquietud que tenemos sobre cualquier tema que sea nos permite reflexionar o aprender muchísimo más de lo que se haya aprendido en clase por lo que al profundizar un conocimiento nosotros entendemos más rápido el tema en general y se nos hace más dinámico el poder aprender sobre cualquier tipo de tema no importa el que sea

4. Diría que en gran medida porque las metodologías que la docente enseña nos sirve no solo para conocer el pasado que tuvo Colombia y no solo Colombia sino el mundo en general sino también para caer en cuenta sobre el futuro que se tiene y el futuro en que nosotros vamos a vivir entonces sí se entrelazan los temas que se da en el aula con el mundo real y los problemas actuales diría que las metodologías o las

enseñanzas que la docente nos aplica serían factibles para tomar mejores decisiones como persona en nuestra realidad gracias a los temas que se aplican

5. Diría que proponer actividades en las que se incluyan temas actuales en donde nosotros mismos debamos por así decirlo tomar decisiones que no sean factibles tanto a nosotros y para los demás sobre situaciones que se nos llegue a presentar ahora mismo o en un futuro próximo ya que eso fortalecería de manera positiva el pensamiento crítico ya que si tomamos temas más actuales sabremos qué hacer en un futuro cercano y proponer las mejores respuestas o soluciones de manera acertada

6. Diría que le identifico porque cuando se hace un tipo de trabajos como estos como de análisis de situaciones me doy cuenta de que el pensamiento crítico que yo tengo es muy diferente a los de mis compañeros ya que cuando yo realizo mi análisis sobre cualquier tipo x o y imagen mapas mentales conceptuales caricaturas textos y otras cosas diferentes me da paso libre a expresar mis opiniones y mis ideas de manera diferente lo cual me da a entender a mí de que sí estoy aplicando y desarrollando mi pensamiento crítico de manera adecuada con este tipo de de actividades que se nos plantean

7. Diría que sí mi capacidad de cuestionar información sea cual sea ha mejorado debido a que cuando nosotros trabajamos con diferentes estrategias nosotros nos acostumbramos a actuar a pensar y analizar de manera correcta para tomar las mejores decisiones para cualquier tipo de situación y entre más acostumbrado tengamos a nuestro cerebro a nuestra mente a trabajar con el análisis la interpretación y expresión nosotros mismos vamos formando más y más nuestra capacidad de cuestionamiento y de consideración de diferentes puntos de vista sea cual sea el tema no importa eso nos prepara para nuestra vida y para nuestro futuro

8. Diría que de los aspectos del entorno escolar la diversidad metodologías creativas nos incentiva y nos afecta positivamente a tener una capacidad de pensamiento crítico y de desarrollo de este mismo más factible ya que si existen diferentes metodologías nos es más fácil no solo a mí sino a todos los del salón de aprender y de desarrollar nuestra capacidad por la única razón de que no todos tenemos destreza para poder aprender con una sola metodología y por eso mismo es mucho más fácil aprender en general cuando se aprende con mucha más diversidad de metodologías

9. Diría que las ciencias sociales nos enseñan y nos prepara al mismo tiempo para ser ciudadanos y poder afrontar las situaciones que diariamente vivimos en nuestro país y en nuestro planeta ya que el refuerzo que se tiene del área de ciencias sociales nos permite tener una ideología y conocimiento más adecuado sobre los temas o las situaciones que se nos vayan a acontecer ahora y en un futuro próximo y no solo aprenderlo sino también aplicarlo

10. Describiría el apoyo de los docentes no solo de la docente del área de ciencias sociales sino de diversas áreas por ejemplo lenguaje matemáticas filosofía etcétera como una motivación y un incentivo para poder ser nosotros mismos mejor cada día y de ser autosuficientes para poder afrontar nuestros problemas y al mismo tiempo decidir que está bien y que está mal a través de ese pensamiento crítico ya que esa motivación e incentivo permite que mejoremos cada vez y esto a la vez nos vuelve mejores ayudándonos a tener un auto desarrollo personal

11. No propondría ningún cambio ya que me gusta en realidad la metodología en la que la docente trabaja y si ella llega a hacer algún cambio en la metodología de enseñanza de igual manera la aceptaría ya que sé cómo trabaja y cómo enseña a los estudiantes y por esa razón diría que no habría ninguna propuesta para algún cambio sobre la clase o metodología de estudio

12. Diría que sí el contexto social y la cultura Pues en la que uno vive sí que influye en la capacidad para poder analizar críticamente los temas que se enseñan en la clase ya que cuando vivimos en nuestro Entorno nos permite tener una perspectiva o una manera de ver y conectar lo Que se aprende en la clase con la Realidad Qué hay en mi alrededor y es al mismo tiempo nos ayuda a reflexionar de una manera más practica sobre los temas que se aplican en clase y ver cómo se relacionan con los problemas y las diferentes situaciones que la sociedad y la cultura enfrentan y nuestra actualidad

José Gabriel Guerrero

10 – 4

Manzana E3casa26 Nueva Aranda

1)las anteriores estrategias utilizadas en la clase de ciencia sociales, han influido muy significativamente para mí, en la capacidad de cuestionar y analizar la información; ya que estas estrategias me han permitido de una u otra manera ejercitar mi manera de

cuestionar y analizar algún tipo de información no solo de la clase sino también de otras ,mejorando a si mis conocimientos y reflexiones de una muy buena manera.

2) para mí trabajar en ese tipo de actividades problemáticas que nos deja la profe, si me ayuda a desarrollar y mejorar una opinión propia fundamentada; ya que me hacen pensar y reflexionar, para que así yo pueda dar mi propia idea o argumento bien fundamentado de la mejor manera sobre algún tema.

3) la manera en cómo mis preguntas y reflexiones me han llevado a profundizar los temas discutidos en clase han sido muy significativas, puesto que cuando yo pregunto algo a la profesora luego me puedo dar una idea acerca del tema, el cual me queda fascinando tanto que reflexiono acerca de este tanto que muchas veces por mi cuenta busco en casa; ya sea por internet o libros más información extra acerca del tema visto en clase. Consiguiendo así más datos y saberes de este.

4)la verdad es que las metodologías utilizadas en esta área me han ayudado, significativamente a relacionar los temas de la clase con situaciones del mundo real o actuales; ya que cuando la profe nos explica o habla del tema ,muchas veces nosotros los estudiantes podemos darnos cuenta como sucesos o hechos que sucedieron antes siguen siendo significativos hasta hoy en día en nuestro país o como este no ha podido avanzar muy significativamente gracias a ciertos factores como la corrupción que hasta hoy en día sigue impidiendo ese avance.

5)la estrategia o actividad que yo propondría para fortalecer el pensamiento crítico sería el que en algún momento de la clase se de como un tipo de debate o conversatorio acerca de algo de esta ,en dónde los estudiantes puedan reflexionar por sí mismos acerca de algo que dijo la profesora ; para que de esta manera no solo entendamos el tema mejor ,sino que también podamos hacer nuestras propias opiniones en tiempo real acerca de este, para que así aclaremos dudas y fortalezcamos nuestro pensamiento crítico a la vez.

6)cuando yo participo en las anteriores actividades mencionadas , ya sea en la clase o en la casa mediante las tareas, la verdad, es que al instante no identifico si he desarrollado mi pensamiento crítico si no que más bien cuando yo me dentro en el proceso o desarrollo de estas actividades ,conforme pasa el tiempo puedo irme dando cuenta de cómo estás me ayudan a ejercitar de una u otra manera mi pensamiento

crítico; pues mientras realizó por ejemplo un organizador gráfico en clase o casa , este me ayuda a entender la información de una mejor manera a la vez que me hace reflexionar y cuestionar sobre los temas en si descartando y agregando las ideas fundamentales del tema ,a la vez de que me vuelve más analítico.

7)después de que yo haya trabajado con las anteriores estrategias, brindadas por la profesora en clases. Si puedo sentir como mi capacidad de saberes, conocimientos, reflexiones, y opiniones en si ha mejorado muy significativamente; y la verdad es que estos métodos o estrategias (en mi caso), son muchos más efectivos que los métodos ordinarios como la escritura seguida; pues me hacen comprender los temas más fácilmente, al agregar la información o ideas más útiles del tema.

8) para mí todos los aspectos anteriores, en la clase de sociales, me ha ayudado mucho a comprender de una muy buena manera los temas a la vez de que me ayudan a ejercitar mi pensamiento crítico de la clase; ya que estos tienen, gracias a la profesora, una forma de ser únicos e inigualables comparándolos con los de otras áreas. Ahora bien, estos siempre me facilitan el desarrollo de mi pensamiento crítico gracias a que son simples, didácticos fáciles (la mayoría de veces) y reflexivos acerca del tema en sí.

9) yo siento que las enseñanzas de ciencias sociales que se brindan en mi institución educativa me han ayudado muy significativamente, en cuanto a los temas anteriores, puesto que en sí esta clase me ha enseñado a través de sus diferentes actividades y por la metodología de la profesora, hacer más razonable y critico ante las situaciones no solo de lo que pasó anteriormente si no de lo que está pasando ahora o sea me ha enseñado a tener consciencia propia de lo que pasa actualmente. Y como estoy no solo afecta a los involucrados si no a mí y a todos en sí. Ayudándome de esta manera a qué no crea y mejores reflexiones acerca de todo lo que oigo y miro por los diferentes medios de comunicación.

10)yo describiría el apoyo de mis docentes para mejorar mi pensamiento crítico, de una buena manera ,ya que sus actividades, metodologías y apoyo en sí, han sido muy enriquecedoras para mí ,en el desarrollo de mi pensamiento crítico; puesto que ellos empeñan justamente sus tareas y actividades en mí ,como una forma de que yo al hacerlas ejercite mi pensamiento crítico ,al reflexionar y cuestionar por mi cuenta propia algún tema de sus respectivas materias. Ahora bien, la mayoría de los docentes tienen

buenas metodologías como es el caso de sociales; facilitando así el desarrollo y crecimiento de mi pensamiento crítico. Pero siempre habrá algunos casos en donde las metodologías de algunos docentes no sea muy enriquecedora que digamos y haga del aprender una "tortura" o disgusto; pues simplemente su manera de emplear la clase con sus actividades no es la mejor de todas. forzando de esta manera el aprendizaje en sí.

11) la verdad es que para mí la clase de ciencias sociales es una de las mejores que pueda haber en mi institución y no solo lo digo por la materia en sí sino también gracias a la profesora que me la da, la cual hace de esta materia una experiencia bonita e increíble gracias a su forma de explicar y realizar trabajos. por lo que para mí no habría cambios significativos para esta clase pues considero que está muy bien, en cuanto a explicación, metodología. aunque si tuviera que agregar algún cambio sería que la profesora separara a los estudiantes molestos para que así no interrumpen la clase continuamente

12) la verdad es que de una u otra manera yo sí siento que el contexto social y cultural en el que vivo actualmente, si influyen en mi manera de pensar y analizar críticamente los temas que se me enseñan en las clases de sociales ; ya que al estar rodeado de elementos de comunicación constantemente ,estos se convierten en una herramienta muy efectiva para analizar desde otra perspectiva los temas que se me enseñan en sociales; ayudándome de esta manera a profundizar en ellos si ,les doy un buen uso .a la vez que mi cultura enriquece mis saberes y me vuelve más curioso Acerca de temas que se miran en esta materia.

Gabriela Alejandra Ramírez Gordillo

Grado 10-4

Manzana 48 casa 30 Tamasagra 1

1. Ha influido en el desarrollo de cada una de mis actividades pues guardo información fácilmente y me ayuda a trabajar en mis actividades escolares abriendo mi capacidad de memoria a corto y largo plazo y creando en mí un pensamiento crítico.

2. Sí pues al poder entender el tema creo una opinión en mi mente con fundamentos claves, puedo concluir situaciones revisando los contextos y factores que influyen sobre el tema y así construir una opinión bien fundamentada también puedo ver

mi perspectiva personal sabiendo cómo expresarla con evidencias comprensivas y fundamentadas en el tema.

3. Me han llevado muchas veces a mejorar mis conocimientos a desarrollar mi pensamiento crítico, estas dudas que siempre surgen en cada clase y han sido respondidas con gran discernimiento y raciocinio han reforzado el aprendizaje, mis habilidades comunicativas y han creado en mí una confianza única.

4. Me han ayudado mucho pues solo no enriquecen mi aprendizaje si no me preparan para hacer una persona consciente y crítica entendiendo que el contexto social en el que vivo y ayudándome a entender algunos problemas de mi diario vivir

5. Pienso que una actividad que también puede crear un pensamiento crítico serían debates en dos posturas diferentes con dos grupos de estudiantes.

6. Evalúo si los ensayos o argumentos son coherentes y fundamentados, examino sus causas y consecuencias y miro si se respaldan las afirmaciones con evidencias.

7. Sí, porque he recibido bastante información y la he aprendido y esto me ha llevado a crear nuevos conocimientos y pensar más allá creando preguntas y respuestas. Esto llevo en mí un pensamiento más abierto creando el objetivo de aprender más sin necesidad de quedarme con un solo argumento.

8. unos me pueden facilitar el desarrollo de mi pensamiento crítico son: la facilidad de conseguir recursos, la metodología que se lleva en clase ya que fomenta en mí una participación activa y reflexiva llevándome a pensar críticamente cada cosa que hago.

9. Las clases me han incentivado a tener empatía y respeto hacia los demás, a aprender sobre mi entorno social, aprender a solucionar problemas sociales que puedo llevar a mi diario vivir y así solucionarlo.

10. Me apoyan incentivando mi aprender, haciéndome cuestionar, apoyándome y aconsejándome en los temas que les pida ayuda.

11. Yo no le haría ningún cambio a mi clase me parece que la profesora tiene una excelente metodología

12. Si, el contexto social y cultural tiene mucho impacto de como interpretó información, pues mi pensamiento también se basa en mi experiencia y de los que me interactuó, mis creencias y valores.

Allan Shaid Bacares García

10-1

Gualcaloma Mza B casa 18 etapa 4

1. Hablando de análisis de situaciones interpretación a caricaturas diseños de mapas mentales expresiones creativas y analizar y cuestionar la información que nos ofrece el mundo podré decir que con certeza esto como pensamiento crítico me ha llevado a conocer que el mundo no solo se mueve por influencias políticas y económicas también hay un gran énfasis en las influencias espirituales y religiosas lo cual hace muchísimo más interesante el buscar la información del por qué Y para qué las personas actúan de la manera en la que actúan igualmente como pensamiento crítico el análisis de situaciones me ha llevado a mí a construir una vida con un conocimiento de la vida a partir de experiencias propias el cual puedo compartir además personas y aun así me ha ayudado a tener una vida sin ningún tipo de problemas como lo es comúnmente en los jóvenes hoy en día favoreciéndome positivamente a mí y a mi familia o sea que este pensamiento crítico no solo nos influye a nosotros mismos también indirectamente de la manera en cómo la tomemos influye en nuestro alrededor ese pensamiento crítico nos ayuda a abrir nuestra creatividad en mi situación me ha favorecido demasiado en el aspecto de hablarle a un grupo numeroso de personas lo cual no es muy fácil para cualquier otro tipo de personas lo que me lleva a mí a tener un mejor manejo del público ya que anteriormente el diseño de mapas o ideas que yo mismo he generado me ha ayudado significativamente lo que podríamos llamar una habilidad que usaré bastante en el futuro

2. Al trabajar en estos problemas de aprendizaje esto me ayuda a crear una personalidad propia en la que no se basa en información que los demás me brindan, la duda es algo que poco a poco se aprende a usar, para hacerme preguntar el por qué y de donde nacen esas cosas y poder dar una opinión por así decirlo más realista a vivencias de la vida, esto me brinda muchas veces una opinión distinta a los demás.

3. En clase de cátedra he visto que muchas de las causas de eventos negativos han sido por diferencias ya sean en buscando una causa o diferencias en opiniones, y preguntarme por qué siendo seres sentimentales o "buenas personas al nacer"

indirectamente la sociedad y cultura nos obliga a tomar pensamientos y actitudes que hacen crecer estos actos negativos

4. Más que una metodología el conocimiento de las causas de los eventos ocurridos en nuestro país al tenerlas presentes ayudan a tener un pensamiento más radical al convencional utilizándolo en el mundo real nos lleva a tomar decisiones favorables en conjunto y no pensar de manera individual fortaleciendo la empatía en los demás, que hoy en día veo muy poco en la sociedad

5. Hoy en día siento que el exterior nos puede enseñar muchísimo más de lo que podemos aprender dentro del aula ya que la realidad cruda de la sociedad nos puede abrir una mentalidad y pensamiento más fácil que una actividad común que se suele hacer en la materia me refiero a trabajar bajo experiencias que nos envolvamos en situaciones reales de la vida en donde nosotros como jóvenes que pasamos a un mundo por así decirlo más cruel debemos aprender a afrontar aquellas situaciones siento que eso podría abrirnos un pensamiento crítico más extenso que el que nos brinda algunas metodologías

6. Por ejemplo en una interpretación de caricaturas uso el pensamiento crítico simplemente buscando el mayor parecido a la realidad donde evalúo mis ideas para que el desarrollo de esa caricatura se entienda sin dificultad extrema y buscando el mayor parecido a la realidad para así puedan tomar mucho mejor el mensaje que quiero brindar

7. Me ocurrió bastante al conversar sobre temas con los demás y dan una opinión por así decirlo popular la cual es la opinión que no se basa en una duda o que comúnmente las personas dan sobre el tema, cuando me preguntan mi opinión la mayoría de mis respuestas empiezan con un no sé depende ya que esto si lo pensamos desde otro punto de vista puede tener una opinión más acercada a la realidad en muchas veces poder que los demás tomen esta opinión como acertada, ya que inconscientemente piensan en aquella situación que les doy y toman como acertada, si ya aún así la rechazan, igualmente su pensamiento conoce otro punto vista que no conocía anteriormente

8. Lo que he visto que difícil todo esto es el miedo que nos inculca la sociedad desde temprana edad a preguntar, por qué? ¿Para qué? ¿Con que fin? Ya sea por diferentes situaciones de la vida, este miedo crece sin darnos cuenta, muchas veces el

miedo a preguntar no nos deja conocer más allá, por eso creo que nos adecuamos más al conformismo, dónde mi padre me ha enseñado a siempre ir más allá de lo que los demás piensan, esto me ayuda a tener un mínimo conocimiento básico sobre otros temas que los demás por miedo a preguntar o conocer no adquieren

9. En mi experiencia me ha llevado a confrontar problemas como el hoy en día abarca la institución sobre su área técnica de mecánica automotriz. El pensamiento que nos brinda esta área me sirvió para tomar fuerza y decisión en enfrentar este problema sabiendo las consecuencias que se pueden generar y aun así, la intranquilidad de que eso no funcione me lleva a pensar en que el área nos prepara para situaciones en las que tenemos que enfrentar la realidad de las cosas y tomar fuerza para hacerlo

10. Veo que normalmente los docentes quieren inculcar que cuestionemos la información, Pero no al final no se ve mucho fruto de esto, por el simple hecho de que los estudiantes no preguntan y se conforman el cambio de métodos debe tomarse en cuenta para generar este pensamiento en ellos y esto se puede crear generando confianza, que es solo que los jóvenes hoy en día necesitamos

11. Normalizar los debates, crear ambientes de confianza basada en opiniones propias sin miedo alguno para ir desarrollando este pensamiento de opinar al respecto sin miedo a burla o otras cosas que se presenten, cambiando situaciones, ya sea actuar como empresas, políticos, ciudadanos comunes, en las que la situación los lleve a pensar no en la decisión común que cualquier persona tomaría, si no ver y ampliar nuestra visión de opciones, creo que esto podría ayudarnos métodos como imágenes en donde se presenta una situación y preguntar que se ve, poco a poco mientras se analiza la imagen más detenidamente nos damos cuenta que su percepción de la imagen cambia completamente a la que se tenía a principio

12. El contexto social no nos define como persona Pero si forma muchos de nuestros pensamientos, si nos podemos de personas que a todo dicen si, inconscientemente nuestra mente se adapta a esta forma de pensar, Pero si nuestro entorno nos enseña a qué individualmente se debe buscar las respuestas a nuestras dudas, la sociedad empezaría a tomar decisiones más empáticas, favorables, dónde la corrupción disminuya y el miedo casi desaparezca, como anteriormente comenté, la sociedad nos ha generado miedo a preguntar, Pero si se empieza desde anterioridad,

dónde los jóvenes tienen una capacidad mayor de retener la información, podemos generar esa confianza y fuerza que se necesita para: opinar, preguntar y cuestionar

Jhoan Esteban Botina

10 -2

Cr5 N6 A66 CATAMBUCO

Pregunta N.1

Ha influido de una manera realmente positiva, ya que está me ha generado un pensamiento mucho más crítico a la hora de realizar mis tareas, captó de una mejor manera la información que se me da para el desarrollo de un tema cualquiera, además de un cuestionamiento lógico avanzado.

Pregunta N.2

Si, ya que al tener un texto con problemas hará que genere una opinión propia y crítica, basándome en diferentes puntos de vista para dar una respuesta y solución concisa.

Pregunta N.3

Me han hecho reflexionar de una manera no tan profunda, pero aún así, me genera unas ciertas preguntas acerca del tema que, aunque no sean muchas, me dejan reflexionando mínimamente algunos minutos antes de encontrar una respuesta.

Pregunta N.4

En sí, la mayoría de problemas que se han dado en las metodologías del área de ciencias sociales, son asociados al mundo real y problemas, esto ya que, las ciencias sociales manejan las (ciencias humanas) las cuales tratan de que nosotros encontremos una solución a cualquier problema social que afrontemos en nuestra sociedad actual.

Pregunta N.5

Yo propongo que haya más actividades de debates argumentativos sobre opiniones de la actualidad o temas sociales, para que de esta forma mejoremos aún más nuestro pensamiento crítico frente a situaciones cualquiera.

Pregunta N.6

Las identifico de una manera un tanto notoria, ya que, al realizar nuevos debates de manera crítica, noto una ligera mejora al dar mi punto de vista. Identifico muchos más factores, además de dar opiniones y críticas mucho más argumentadas que antes.

Pregunta N.7

Si, ya que los ejemplos antes mencionados, es una manera de expandir mi conocimiento a una manera mucho mas crítica, cuestionando la información, además dejándome dar y ver muchos más argumentos antes de dar una final.

Pregunta N.8

Lo facilitan de una manera muy grande, nosotros con diferentes útiles, podremos empezar a crear o formular una opinión antes de dar una final. También que si damos una opinión, o si intentamos aprender de otras, hará que nuestras futuras opiniones o críticas sean mucho más argumentadas en la mayoría de áreas, no solo en sociales.

Preguntas N.9

El área de ciencias sociales, me ha ayudado bastante, tanto en la comprensión de mi propia vida, y como en mi sociedad. La manera de comprender, interpretar y opinar acerca del estado actual de mi sociedad, los distintos problemas que afronta y demás.

Pregunta N.10

Es realmente bueno, los mismos profesores se encargan de que nos superemos, de que seamos las personas que lideren el futuro de la sociedad, estos mismo hacen que seamos unas personas mucho más críticas y pensantes, para tener un futuro mejor.

Pregunta N.11

En si una sugerencia, no es algo necesario, pero ayudaría a nuestra manera de opinar, el hecho de poder opinar en clase sobre un tema cualquiera, una opinión que no sea tan argumentada, pero de igual forma ayude de manera ligera, el hecho de que el mismo estudiante que dió su punto de vista, mejore aún más en su vista crítica sobre algo; haciendo que el estudiante de en un futuro mejores opiniones sobre nuevos temas en la clase.

Pregunta N.12

Pues si, ya que estos mismos temas que veo en mi sociedad, son algunos que aprendo en clase, como desigualdad, migración, etc. En si, me da un aura de ver las cosas ya de una manera más clara y de esta forma dar una opinión más cercana a la realidad, tanto en mi colegio como en mi día a día

Barrio san Vicente C 33A N 6-37

1. Me han ayudado a pensar de manera crítica y a no creer todo lo que leo o escucho. Ahora puedo analizar la información y hacer preguntas para entenderla mejor.

2. Sí, porque me hacen pensar en diferentes soluciones y razones, y así puedo formar mi propia opinión y explicarla.

3. Me hacen pensar en cosas que no había considerado antes. Las preguntas me llevan a analizar más a fondo y a encontrar respuestas más detalladas.

4. Mucho, porque nos hacen trabajar con ejemplos reales y problemas actuales, como noticias o casos históricos. Esto me ayuda a entender mejor cómo se aplican los conceptos en la vida real.

5. Me gustaría proponer un debate sobre temas actuales, donde cada estudiante tenga que investigar y defender un punto de vista. Esto nos ayudaría a pensar críticamente y a escuchar diferentes perspectivas.

6. Me doy cuenta cuando puedo explicar mis ideas de manera clara y lógica, y cuando puedo encontrar fallos o debilidades en los argumentos de otros. También, cuando puedo conectar ideas y conceptos de diferentes temas.

7. Sí, mucho. Ahora puedo cuestionar más fácilmente la información y considerar diferentes perspectivas. Me doy cuenta de que no siempre hay una sola respuesta correcta y que es importante escuchar y considerar las opiniones de otros.

8. Creo que las metodologías interactivas y los recursos visuales facilitan mi capacidad para desarrollar el pensamiento crítico. Sin embargo, la falta de tiempo para discutir y reflexionar en clase puede dificultarlo.

9. Me ha ayudado a entender mejor los temas actuales y a no creer todo lo que escucho. Ahora puedo analizar la información y hacer preguntas para entenderla mejor. También, puedo relacionar los temas actuales con lo que aprendemos en clase.

10. Mis docentes me ayudan mucho, me hacen preguntas que me hacen pensar, me dan retroalimentación constructiva y me animan a compartir mis ideas y opiniones. También, me proporcionan recursos y actividades que me permiten desarrollar mi pensamiento crítico.

11. Me gustaría que hubiera más debates y discusiones en clase, y que pudiéramos invitar a expertos o personas que hayan vivido experiencias relacionadas

con los temas que estudiamos. También, me gustaría que hubiera más actividades prácticas y proyectos que nos permitan aplicar lo que aprendemos.

12. Sí, creo que sí. Mi entorno y mi cultura me dan una perspectiva única sobre los temas que estudiamos, y me ayudan a entender mejor algunas cosas. Pero también puedo ver que hay cosas que no entiendo o que veo de manera diferente debido a mi contexto.

Sebastián David Sinsajoa Gamboa 10-1

Manzana H Casa 8 Villa de los ríos,

1. Estas estrategias me han servido en mi día a día no solo en cuestión de estudio sino también para cosas cotidianas como jugar o en conversaciones comunes brindándome la capacidad de analizar a detalle la información que se me presenta aunque parezca muy simple como las caricaturas pero Es en esa simpleza en donde muchas veces nosotros nos confiamos demasiado y nos pueden llegar a pasar situaciones malas para nuestra persona pero gracias a estas estrategias de análisis ahora puedo siempre darme un tiempo para pensar relacionar o interpretar cada información diaria aunque no sea de estudio

2. Sí y esto lo he visto reflejado en otras áreas de estudio como puede ser filosofía o castellano en cada una de ellas yo puedo sentir Como las preguntas en las actividades que nos dejan las puedo responder En varias ocasiones solo ponen el sentido común que lo obtuve gracias a él pensamiento crítico que me otorgó el desarrollar actividades de aprendizaje con problemas Que aunque son difíciles al inicio después de un tiempo me ayudan muchísimo a sacar varias conclusiones de un mismo tema, lo cual es lo que la mayoría del tiempo se nos exige

3. Todas las preguntas qué pude responder fueron gracias a que tuve que pensar y reflexionar aunque no subiera cómo pero a la constante Oportunidad de responder esas preguntas fui formando un sentido común relacionado a mi parecer De manera ética filosófica y a veces matemática todo gracias a que cada pregunta me hacía reflexionar y así le podía interesar mucho en los temas que se trataban en cada clase generándome dudas e hipótesis Que cómo se sabe de manera indirecta inspiran generando curiosidad y provocando que quieras seguir aprendiendo del tema a futuro

4. A mi parecer la metodología que más me sirvió y me sigue sirviendo es el desarrollo del pensamiento crítico debido a que con ese pensamiento es fácil poder relacionar o comparar varias situaciones como en los temas que se ven en clase y los temas que pasan actualmente De manera fácil y rápida Cuestionando la éticaa en cada acción y las consecuencias que pueden llevar política social o económicamente para la sociedad

5. En mi opinión una estrategia que podría servir para fortalecer el pensamiento crítico es proporcionar pequeñas lecturas como en el examen ICFES y que tengamos que dar nuestra opinión crítica obviamente Sobre el tema que se nos muestra en la lectura Pero que al equivocarse o al no tener un pensamiento crítico correcto no allá ninguna consecuencia Que desmotive a los estudiantes con el desarrollo de la actividad y en la medida de lo posible otorgaron un pequeño premio a la mejor opinión o pensamiento crítico pero que se reconozca El esfuerzo de cada uno de los estudiantes

6. A mi parecer me doy cuenta de que voy Progresando en el pensamiento crítico con la comparación con otros temas que previamente aprendí y que los estoy aplicando en las actividades de ensayos entre otros y cómo esas comparaciones Tienen un sustento detrás que aunque pueda estar un poco equivocado me motiva el saber qué hice un esfuerzo Al pensar y realizar la actividad

7. En mi opinión personal si siento que he mejorado mi capacidad de cuestionar y reflexionar la información porque puedo verlo desde un punto de vista entre comillas adulto gracias A la opinión qué dan mi profesora ya la opinión que dan mis padres cuando les comento sobre el tema Y claramente mi propio punto de vista Que lo relaciono de manera ética y filosófica A mi parecer

8. Para mí facilita mucho la manera en cómo explica el profesor el tema de la clase pero se dificulta un poco las participaciones debido a la cierta vergüenza qué causa hablar frente a la clase Que no es problema del profesor porque no ha hecho nada malo si no que somos una generación considerablemente un poco menos de Valor o esfuerzo al enfrentar la equivocación y la opinión de los demás, aunque no sea negativa

9. porque conozco las problemáticas o situaciones que han pasado en mi país conociendo los pros y contras que tiene, siempre cuestionándose sobre la información

que nos dan y poniendo a prueba la ética que deberíamos tener con los demás en la sociedad

10. positivo porque cada docente siempre nos apoya e motiva a que estudiemos y logremos grandes cosas con nuestro futuro académico dándonos recomendaciones apoyo, entre otros poniéndonos a prueba en nuestras competencias cognitivas que son de lo más importante para el éxito en nuestra vida

11. No cambiaría nada en la clase de sociales si soy muy sincero porque me gusta la metodología que utiliza la profesora, como tiene muchas ideas entretenidas y creativas que nos atraen a los estudiantes para estudiar de manera voluntaria e interesarnos en cada tema y que conozcamos la vasta historia de nuestro país por nuestra propia voluntad y esfuerzo

12. Sí debido a que las situaciones o problemáticas actuales me las comunican personas de mi entorno social entonces siempre podre pensar o reflexionar sobre cómo va la sociedad o también como esta fue en el pasado y como debemos de aprender de errores cometidos para sembrar una base sólida y confiable para nuestro propio futuro y el de nuestras generaciones

Camilo Ahumada 10 – 3

Calle 7 número 35 32 barrio San Vicente

1. Han influido mucho en mí el uso de todas esas alternativas ya que por medio de ellas he aprendido mucho y me ayuda mucho a mejorar mi capacidad lectora

2. Siento que si me ayuda mucho a desarrollar una opinión propia porque a la hora de trabajar en este tipo de actividad me doy cuenta como se debe solucionar un problema en la realidad

3. Me ha ayudado de una manera muy buena ya que a la hora de preguntar me queda super claro un tema que no entendí y reflexionó más sobre el tema y lo puedo aprender mejor

4. Me han ayudado en muchas situaciones ya que a veces me preguntan sobre algo y me acuerdo de él tema que se puede involucrar ahí y puedo resolver fácilmente

5. Por ahora no tengo una actividad diferente ya que me parecen muy buenas las actividades para fortalecer mi pensamiento crítico

6. De la manera en que identifico si estoy desarrollando bien mi análisis es haciendo búsquedas en el Internet y en muchos casos haciendo preguntas a mi profesora para que ella me observe si está bien o hay algo por corregir

7. La verdad si siento una mejoría en mi capacidad después de trabajar en estas actividades ya que esto me ayuda mucho en la retención de ideas

8. Opino que los recursos y las metodologías facilitan mucho la capacidad de él pensamiento crítico ya que hay muchos recursos los cuales facilitan mi pensamiento crítico

9. Los temas que me han enseñado en el colegio me han servido bastante con la realidad por que se escucha mucho en los noticieros los temas con lo de sociales

10. Lo describo de una manera muy buena y muy excelente ya que a los profesores cuando se les pide ayuda ellos colaboran en todo momento y en todo lo que se les pide

11. La verdad no haría ningún tipo de cambio porque me parece excelente las clases

12. En verdad no siento esto porque nunca me ha tocado aplicar algún tema en el barrio de acuerdo a los temas de la clase

Sebastián Delgado Guerrero 10-3,

Manzana N casa 10 barrio Simón Bolívar

1. Me ha Sido de gran ayuda ya que al desarrollar las actividades he cuestionado mi conocimiento y he investigado por mi parte para rectificar mis conocimientos sobre el tema o sobre cómo se realiza una actividad, y analizó mi información y la información que investigue y comparo para ver si coinciden y escojo lo que me sirva de cada información.

2. Si me ayudan a desarrollar una opinión basada en fundamentos para que la opinión sea válida, y trato de hacer que la opinión esté sustentada con fundamentos para tratar de que mi opinión sea concreta a la hora de hablar

3. A la hora de dar la opinión o intervenir en clase y que la opinión no esté correcta o no esté bien fundamentada y reflexionada pienso en como fundamentarla para luego dar una opinión fundamentada

4. A la hora de tomar decisiones como al elegir si hacer algo o no, me pongo a pensar en las consecuencias que pueden ocurrir dependiendo la decisión que tome.

5. Una actividad interesante para desarrollar el pensamiento crítico sería que cada estudiante busque un problema que ocurra en la sociedad y le busque una posible solución analizando posibles impactos

6. Lo identifico cuando a la hora de desarrollar la actividad empiezo a pensar en cómo desarrollarla y empiezo a ver los apuntes y empiezo a investigar para ver si la información que tengo con la investigada coincide para realizar una recolección entre las 2 y después de eso realizó la actividad

7. Siento que, si he mejorado en el sentido de tratar de buscar diferentes opiniones o información para desarrollar los talleres, y seguir desarrollando capacidades para realizar las actividades

8. La participación en clase a la hora de preguntar algo que no se entiende facilita el entendimiento de algún tema o resuelve una duda que tengamos y nos facilita resolver las dudas que tengamos

9 Al aprender sobre eventos históricos, impactos en la sociedad nos enseña que podemos pensar en nuevas ideas y enfoques para seguir reflexionando sobre lo que pasa día a día

10. Es un buen apoyo el que se recibe de los docentes a la hora de desarrollar el pensamiento crítico ya que nos dejan actividades y utilizan metodología para ir desarrollado este tipo de pensamiento el cual es muy importante en la persona a la hora de tomar decisiones, realizar alguna actividad, etc...

11. No realizaría ningún cambio, me parece que la clase es muy dinámica y entretenida, y no se dan tantas dudas o preguntas porque la profesora explica muy a fondo los temas y queda todo claro

12. Siento que sí, ya que si yo tuviera diversidad de contexto social y cultura se puede tener una comprensión más amplia de los temas, pero como casi no tengo esa diversidad no sé genera tanta comprensión, Pero cuando se me genera una duda trato de buscar información que me ayude a resolverla de manera fundamentada

Danna Valentina Criollo Ortega

Curso. 10-1

Cra 45 #19 A 107 Juanoy bajo

1. Éstas han influido de manera positiva ya que me hacen entender de una manera mucho mejor los temas y así también más adelante poder estudiarlos y que me vaya mejor en las pruebas que hacen a lo largo del periodo
2. si ya que como dicen de los errores se aprende y estoy segura de qué haciendo reflexiones sobre todos los errores que he cometido he aprendido muchísimo y he avanzado tanto en mi proyecto de vida como persona
3. las intervenciones y preguntas de la profesora en clase son muy interesantes y me hacen pensar bastante sobre las cosas que ella nos enseña y si llego a no entender una pregunta al momento en el que ella le responde me queda todo mucho más claro y aprendo de buena manera
4. me han ayudado mucho ya que la profe siempre está informada de lo que está sucediendo en el país y el momento de estar en una clase además del tema que tratamos podemos también tocar temas del país y del mundo de lo cual cada quien tiene su opinión y debatimos de forma ordenada en clase lo cual es muy interesante y da motivación a seguir investigando
5. algún tipo de actividad dinámica la cual nos ponga a competir entre compañeros a pensar de una manera más rápida y estratégica, puede ser un tipo de juego como un stop o algo parecido.
6. ya identifiqué que si estoy desarrollando mis habilidades y mi pensamiento crítico porque al momento de leer un texto puedo sacar conclusiones de él o al hacer una pregunta puedo argumentarla o lo mismo si es una respuesta y tengo mi propio pensamiento de acuerdo ideas y se respetar la opinión de los demás.
7. sí ya que muchos casos no hay solamente una opinión sino más de una y también muchos puntos de vista en un problema puede haber puntos de vista o más y hay que ponerse en cierto lugar para poder entender el problema de una mejor manera además de qué en cuestión de la información hay mucha que no es muy bien refutada y es bueno cuestionar la información e informarse bien
8. en mi caso muchas metodologías que son de interacción entre profesor y alumnos tanto como la participación como preguntas clave, buena explicación y

actividades dinámicas me ayudan mucho a mi aprendizaje algunas que dificultan mi aprendizaje son clases rápidas mal explicadas o sin buena dinámica ya que estas pueden llegar a aburrir o simplemente a causar desinterés en los alumnos

9. siento que me ha ayudado mucho ya que como dije anteriormente nuestra profesora siempre está muy bien informada y nos hace saber sobre temas del país y su punto de vista por lo cual nosotros podemos reflexionar analizar lo que está pasando y crear nuestro punto de vista de igual forma.

10. me parece un gran apoyo ya que muchos están interesados de verdad en nuestro aprendizaje y en nuestro futuro por lo tanto tienen buenos métodos para enseñar y buena actitud ante su clase

11. en mi caso no cambiaré mucho simplemente clases más dinámicas que ayuden al pensamiento crítico y algunas dinámicas que sean más activas para despertar nuestro cerebro y pensar de mejor manera

12. sí ya que en nuestro país hay muchas cosas que suceden diariamente que nos ponen a reflexionar y al momento en el que estamos en clase hay muchas que se pueden relacionar con el pasado por lo tanto nos hacen pensar y hacer la relación con esto.

David Ángel Zambrano Valenzuela

Curso: 10-1

Manzana B casa 7 Villa Campestre

1. Las estrategias utilizadas en clase de ciencias sociales han influido en mi proceso educativo de una manera positiva, puesto que mi capacidad de análisis de información es más amplia, ya que las herramientas usadas como mapas mentales, caricaturas, entre otras, han influido en mi proceso de organización de ideas para así poder reflexionar la información de una manera más organizada.

2. Si, cuando trabajo con aprendizaje basado en problemas, siento que me ayuda a desarrollar una opinión propia, puesto que el uso de problemas me permite y me inspira a usar un pensamiento lógico y razonar ante la problemática, intentando dar solución a partir de mis ideas y de las temáticas aprendidas en clase.

. Las intervenciones dadas en clase me llevan a reflexionar mas profundamente, de manera que, siendo así, puedo resolver mis dudas e interrogantes que, a veces,

pueden quedar por fuera de lo que se expone en clase, de esta manera, puedo retroalimentar mi conocimiento más sencillamente.

4. La metodología utilizada en clase me ha ayudado a ser más organizado con las situaciones actuales que afectan mi vida, pues el uso de herramientas como organizadores gráficos me ayudan a ser más ordenado.

5. Para mí, una estrategia para fortalecer el pensamiento crítico en el aula es fomentar la participación del estudiante, puesto que, cuando un estudiante participa, presta atención al tema expuesto, tiene interés en el tema y de esta manera, el estudiante podrá tener una mejor capacidad de retención del conocimiento.

6. Cuando participo en actividades de este tipo, puedo identificar que, si hay habilidades de este tipo cuando puedo relacionar lo aprendido con mi situación actual y mi vida cotidiana, de manera que puedo entender mejor lo que me rodea y tener un análisis y una vista más amplia de mi entorno

7. Al participar en actividades de este tipo, si siento que hay una mejora de mi capacidad de análisis de información, puesto que, al trabajar en el tema, debemos de analizarlo de diversas maneras, y cuando hacemos esto, hemos analizado y cuestionado la información de una manera casi completa, lo que nos lleva a mejorar esta habilidad.

8. Para mí, algunos aspectos del entorno escolar que me facilitan el desarrollo de un pensamiento crítico son la participación, un lenguaje fácil de comprender, Algunos aspectos que me dificultan desarrollar un pensamiento crítico son: expresarse en un lenguaje difícil de entender, trabajos fuera de clase de forma excesiva.

9. La enseñanza de ciencias sociales en mi institución me ha permitido reflexionar de mejor manera la información que recibo diariamente, como las problemáticas políticas, las cuales, la materia estudiada me permite tener una visión más amplia y crítica ante el tema, pudiendo así poder analizar y conocer mejor el contexto de la situación, lo que me permite entender de mejor manera la información

10. Para mí, el apoyo recibido por parte de los docentes para desarrollar un mejor pensamiento crítico ha sido excelente, tengo mucho cariño ante ellos, puesto que me han apoyado y me han atendido con cariño para poder resolver mis dudas, los temas que no he aprendido aun, y me han apoyado de igual manera para salir adelante.

11. Aunque la clase de sociales es excelente para mí, propondría fomentar un poco más la participación de los estudiantes, puesto que la participación del estudiante proporciona al alumno una mejor retención de conocimiento y una mejor atención e interés.

12. El contexto social influye en mi capacidad de análisis crítico en clases, puesto que, en mi vida, mi familia me apoya para sacar mis estudios adelante, mis amigos de igual manera me apoyan en la mayoría de circunstancias, y de esta manera afecta en mi vida escolar

JUAN CAMILO GUERRERO

10 – 2

1. Bueno para la pregunta número uno las estrategias como el análisis de situaciones la interpretación de caricaturas y los mapas mentales me han ayudado a ver la información de unos distintos puntos de vista de hecho para mí mi estrategia favorita son los mapas mentales ya que al diseñarlos puede adaptarme de una forma de estudio más visual y organizada eso me permitió mejorar mis ideas y relacionar conceptos de manera clara básicamente quiero decir que me ayuda a recordar la información con más facilidad además al crear mis propios mapas mentales no solo memorizaba las ideas principales del contenido sino que también analizaba los temas con más profundidad obviamente identificando conexiones que antes no habían notado o mejor dicho que con otro tipo de organizador no pude haber logrado.

2. Bueno de hecho si estas actividades me ayudan mucho a desarrollar una opinión propia porque me he dado cuenta que me hacen analizar la información con más profundidad de hecho cuando trabajo en un problema me doy cuenta que pues no solo se trata de encontrar una respuesta rápida sino de investigar y comparar diferentes puntos de vista y obviamente también pensar en las posibles consecuencias de cada opinión se podría decir que por ejemplo en un debate sobre algún conflicto social el investigar más sobre el tema se puede entender mejor las razones de cada pues postura si se podría decir y pues me permite argumentar con más seguridad ese tipo de dinámica me ha gustado mucho porque pues no solo aprendo sobre el tema sino que también me ayuda a cuestionar y defender mis ideas de una manera más clara

3. Bueno Yo diría que las preguntas e intervenciones me han llevado a reflexionar más porque a veces creo que pues tengo claro una idea pero cuando me preguntan algo más específico o me piden justificar mi respuesta me he dado cuenta que pues tengo que analizar mejor el tema y me ha pasado que en clase damos una opinión y luego alguien hace una pregunta que pues me ha llevado o nos ha llevado a ver las cosas desde otra perspectiva lo que me lleva a pensar más allá de lo obvio claramente pues eso me ha ayudado a entender los temas con más profundidad y a expresar mis ideas obviamente con más seguridad

4. Bueno Yo diría que las metodologías utilizadas en ciencias sociales son muy importantes y la verdad me han ayudado mucho a conectar con lo que vemos en clase con lo que pasa pues ya sea en Colombia o en el mundo pues por ejemplo cuando trabajamos en debates o analizamos no sé algunos casos reales me he dado cuenta que pues muchos de los problemas que estudiamos como la violencia o la desigualdad incluso los conflictos políticos pues siguen afectando al país también cuando hacemos pues algún tipo de actividades pues con aprendizajes basados en problemas entiendo mejor porque pues suceden ciertas cosas Y cómo están relacionadas con nuestra historia esto me ha permitido ver que lo que aprendemos en el aula no solo es una teoría sino que también nos ayuda a ente...

5. Bueno Yo diría que pues poner una estrategia para fortalecer el pensamiento crítico en esta área sería una tarea pues de razonar por así decirlo pero creo que sería un poco interesante pues hacer No sé incluir más simulaciones de situaciones reales por ejemplo podríamos no sé recrear debates históricos o también políticos donde cada estudiante pues representa un personaje como punto de vista distinto que pues obviamente eso nos llevaría a investigar bien los temas o también entender diferentes perspectivas y pues argumentar con fundamentos que puedes es lo que tenemos por objetivo más que nada o también me gustaría que hiciéramos no sea más análisis de noticias actuales obviamente puedes comparando diferentes fuentes para identificar posibles sesgos o mejor ...

6. Yo creo que me daría cuenta de que estoy desarrollando habilidades de pensamiento crítico y al momento de realizar estas actividades pues no solo repito la información sino que realmente él analizo y la conectó con otras ideas por ejemplo

cuando se hace o mejor dicho cuando escribo un ensayo noto que tengo que estructurar bien mis argumentos justificar mis ideas con evidencias y pensar en posibles contra argumentos pues obviamente en el análisis de situaciones o interpretación de caricaturas y me doy cuenta de que empiezo a cuestionar el mensaje que transmiten y a buscar diferentes interpretaciones o pues también cuando se hacen los mapas mentales noto que pues no solo organizo información y la interpreto base de dibujos sino que identifico las relaciones entre los conceptos que pues no veía antes.

7. Bueno es mucho más que obvio que sí definitivamente siento que obviamente he mejorado mucho mi capacidad para cuestionar información y pues considerar diferentes puntos de vista y antes muchas veces aceptaba lo que leía o escuchaba pues sin pensar mucho en que si era cierto o si había otras formas de verlo pero al trabajar con esas de ellos como como estas he aprendido a profundizar más en los temas y realmente sí siento que ahora cuestiono más la información y trato de no quedarme solo con una versión de los hechos.

8. Bueno Yo diría que básicamente hay varios aspectos del entorno escolar que influyen en cómo desarrollar pensamiento crítico en ciencias sociales por un lado las metodologías que nos hacen analizar situaciones pues reales o debatir o investigar por nuestra cuenta facilitan mucho el desarrollo del pensamiento crítico porque nos obligan a cuestionar la información y haber diferentes puntos de vista también la participación en clases es clave porque cuando hay discusiones abiertas y nos dejan expresar nuestras ideas siento que aprendo más y obviamente me animo a argumentar mejor mis opiniones es como que si despertaras como algo que llevas dentro pues para dar mejores opiniones de algún tema en general por otro lado pues a veces algún recuerdos pueden dificultarse...

9. Bueno la enseñanza de ciencias sociales en mi colegio pues digamos que me ha cambiado la forma en que veo lo que pasa en mi alrededor digamos que pues algún pasado y solo notaba pues hacía relevante lo que miraba en noticias como ven explicaciones de eso en las redes sociales obviamente sin cuestionarlas mucho pero pues ahora me detengo a pensar De dónde viene información quién la dice o mejor dicho también con qué intención en clase cuando analizamos algún tema de la historia del país o los conflictos actuales me doy cuenta de que muchos problemas No son nuevos y

tienen causas más profundas también que me ha ayudado a darme cuenta que no todo es blanco y negro sino que tiene como su esencia no sé pues ya que estamos hablando así tiene su color su carisma mu...

10. En mi opinión el apoyo de mis docentes ha sido muy clave para que pueda mejorar mi pensamiento crítico algo que valoro mucho es que pues no solo nos dan información sino que también nos animan a cuestionarnos y a buscar respuestas por nosotros mismos en vez de darnos todo por simples respuestas también creo que su manera de guiarnos en los debates y discusiones es importante porque las enseñan argumentar fuertemente ni también aprender a escuchar todos los puntos de vista posibles sin juzgar ya que esto nos construye también como personas además cuando nos piden analizar algún tipo de lectura siento que también nos ayudan a ver lo que aprendemos que no solo estaría sino que también tiene el impacto en la realidad bueno Yo diría que en general su apoyo se sie...

11. Honestamente no haría ningún cambio en mis clases de ciencias sociales porque ya me siento muy conforme con la manera en que pues se han desarrollado me gusta cómo se combinan diferentes estrategias como debates análisis de noticias interpretaciones de caricaturas y actividades creativas porque hacen que los temas sean más interesantes y fáciles de relacionar con la realidad además siento que el docente tiene que ver mucho en esto ya que ha logrado que pues no solo aprendamos teoría sino que realmente reflexionemos sobre lo que ocurre en el mundo me ha dado mucha forma mi propio criterio y pues analizar la información de manera más seria por todo eso estoy muy contento con mejor me la querían hacer y no considero que sea necesario cambiarles nada.

12. Bueno Yo diría mejor dicho creo que el contexto social y cultural en el que vivo influye demasiado en mi manera de analizar los temas en clase empezando que pues al estar en Colombia un país con historia compleja y situaciones sociales que pues todavía generan gran debate siento que muchos de los temas que estudiamos No solo son tema de clase sino que también tienen su relevancia en la vida propia si hablamos de conflictos o desigualdad o movimientos sociales pues no es algo muy lejano sino parte de lo que vivimos en noticias incluso nuestro día a día eso hace que pues no solo

aprenda sobre el pasado sino que también cuestione lo que sucede actualmente y me haga preguntas sobre cómo podemos solucionar algunos problemas.

Anexo E. Mallas curriculares



INSTITUCION EDUCATIVA MUNICIPAL TECNICO INDUSTRIAL. CIENCIAS SOCIALES, COMPETENCIAS CIUDADANAS Y CATEDRA DE PAZ.

GRADO DÉCIMO - PRIMER PERIODO

Ciclo	Grado	Períodos	EJES CURRICULARES		
			Relaciones Espaciales y ambientales	Relaciones Ético - Políticas	Compromisos Personales y Sociales
V	10º		Explica los procesos de transformación y modernización de Colombia durante la república liberal (1930 – 1946)	Análisis del paso de un sistema democrático representativo a un sistema democrático participativo en Colombia.	Práctica activamente en la conformación y dinamización del gobierno escolar.

NIVELES DE DESEMPEÑO

BÁSICO	Identifica temporo-espacialmente los procesos de modernización en Colombia durante la república liberal	Describe los contextos históricos de aplicación de la democracia representativa y participativa en Colombia.	Identifica la conformación del gobierno escolar y sus funciones
ALTO	Caracteriza las administraciones de la república liberal en Colombia en los diferentes ámbitos de la estructura social.	Establece las diferencias entre democracia representativa y participativa.	Diferencia las funciones de los estamentos del gobierno escolar
SUPERIOR	Analiza las contribuciones de la república liberal al desarrollo y modernización de Colombia.	Asume una postura crítica frente a las implicaciones en los ciudadanos al aplicar la democracia representativa o participativa.	Participa activamente en la conformación del consejo estudiantil y en la elección del personero estudiantil



INSTITUCION EDUCATIVA MUNICIPAL TECNICO INDUSTRIAL. CIENCIAS SOCIALES, COMPETENCIAS CIUDADANAS Y CATEDRA DE PAZ.

GRADO DÉCIMO – SEGUNDO PERIODO

Ciclo	Grado	Períodos	EJES CURRICULARES		
			Relaciones Espaciales y ambientales	Relaciones Ético - Políticas	Compromisos Personales y Sociales
V	10°		Identifico los postulados del socialismo y el marxismo-leninismo, sus implicaciones sociales, políticas y económicas y la incidencia en América Latina.	Analizo el periodo conocido como “la Violencia” y establezco relaciones con las formas actuales de violencia.	Identifico las causas, características y consecuencias del Frente Nacional. Explico el surgimiento de la guerrilla, el paramilitarismo y el narcotráfico en Colombia.

NIVELES DE DESEMPEÑO

BA SICO	Determina los postulados del socialismo y el marxismo-leninismo	Reconoce los hechos trascendentales de la violencia en Colombia	Describe las consecuencias trascendentes de la época de “violencia” en Colombia enfatizando en el ámbito político.
AL TO	Explica los postulados del socialismo y el marxismo-leninismo	Compara las implicaciones de los hechos trascendentales de la violencia en Colombia	Analiza el impacto de los flagelos y movimientos al margen de la ley surgidos como consecuencia de la “violencia” en Colombia durante el Frente Nacional.
SU PERIOR	Infiere las implicaciones de la aplicación de los postulados del socialismo y el marxismo-leninismo en América Latina	Asume una posición crítica frente a las manifestaciones de la violencia en la actualidad en Colombia.	Plantea hipótesis para explicar la trascendencia de la guerrilla, el paramilitarismo y el narcotráfico en Colombia.



INSTITUCION EDUCATIVA MUNICIPAL TECNICO INDUSTRIAL.
CIENCIAS SOCIALES, COMPETENCIAS CIUDADANAS Y CATEDRA DE PAZ.

GRADO DÉCIMO - TERCER PERIODO

iclo	rado	eriodos	EJES CURRICULARES		
			Relaciones Espaciales y ambientales	Relaciones Ético – Políticas	Compromisos Personales y Sociales
V	0°		Analiza la guerra fría como la principal consecuencia de la segunda guerra mundial y la diversidad ideológica (Socialismo vs capitalismo).	Identifica algunos conflictos (crisis de misiles, cortina de hierro, conflicto coreano, Vietnam, Afganistán y Granadina) suscitados durante la guerra fría.	Identifica algunas organizaciones mundiales como la ONU, OEA, UNASUR, OTAN, UNICEF, ACNUR, entre otras y evalúa su incidencia nacional e internacional.

NIVELES DE DESEMPEÑO

BA SICO	Identifica las características de la época histórica denominada la guerra fría y sus escenarios de incidencia.	Caracteriza los conflictos que identifican los quebrantamientos a la guerra Fría.	Diferencia algunas organizaciones mundiales como la ONU, OEA, UNASUR, OTAN, UNICEF, ACNUR, entre otras.
AL TO	Explica las diversas manifestaciones de la guerra Fría, en especial las organizaciones creadas con el fin de demostrar la superioridad ideológica y su expansión.	Explica la incidencia de los conflictos desarrollados durante la guerra Fría en el detrimento y posterior desintegración de la URSS	Demuestra a través de ejemplos el cumplimiento de las funciones de estas organizaciones en Colombia actualmente
SU PERIOR	Idea una forma creativa de explicar el triunfo del capitalismo sobre el socialismo al terminar la guerra Fría.	Diseña un plegable que evidencie el análisis de las causas que marcaron el fin del bloque comunista	Evalúa la incidencia nacional e internacional de algunas organizaciones mundiales como la ONU, OEA, UNASUR, OTAN, UNICEF, ACNUR, entre otras

**Anexo F. Consentimiento informado dirigido a los padres de familia de los
estudiantes de la Institución Educativa Municipal Técnico Industrial**

Facultad de Educación

Doctorado en Educación e innovación

Desarrollo del pensamiento crítico en el área de ciencias sociales con estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Municipal Técnico Industrial, Pasto - Colombia para el año 2024

Yo, _____, identificado(a) con la C.C. _____ de _____ manifiesto que mi hijo (a) ha sido Invitado(a) a participar dentro de la investigación arriba mencionada y que se me ha dado la siguiente información:

Este documento se le entrega para que conozca las características de la investigación, y usted pueda decidir voluntariamente si desea participar o no, si tiene alguna duda, solicite a los investigadores que le aclare sus dudas, ellos le proporcionarán toda la información que necesite, antes de aceptar su participación.

Esta investigación tiene como finalidad implementar estrategias pedagógicas efectivas e innovadoras para fortalecer el desarrollo del pensamiento crítico en el área de ciencias sociales con estudiantes de grado décimo en la Institución Educativa Municipal Técnico Industrial de Pasto, Colombia durante el año lectivo 2024; para ello se plantea diseñar y aplicar actividades de aprendizaje activas, innovadoras y creativas; determinando el impacto de ellas en el fomento del pensamiento crítico, competencia fundamental a desarrollarse en el proceso de enseñanza aprendizaje de las ciencias sociales.

Responsables de la investigación: El estudio es dirigido y desarrollado por la docente: GLENDA NAYIVE SALAS MONTERO, estudiante del doctorado en educación e innovación. Cualquier inquietud al respecto del estudio o proceso investigativo pueden comunicarse al número de celular: 3184471212

Riesgos y Beneficios: El estudio no genera ningún tipo de riesgos para los estudiantes, padres de familia o docentes, puesto que estará enfocado en diseñar un plan de fortalecimiento pedagógico para mejorar los niveles de pensamiento crítico; ellos, únicamente participarán en el diagnóstico de los principales factores para y proponer acciones pedagógicas que optimicen su proceso formativo, además, se socializarán los resultados con la finalidad de verificar los logros obtenidos en el mismo.

Derechos y deberes (Según Res. 8430): Usted tiene derecho a obtener una copia del presente documento y a retirarse posteriormente de esta investigación si así lo desea en cualquier momento y no tendrá que firmar ningún documento para hacerlo, ni informar las razones de su decisión, si no desea hacerlo. Usted no tendrá que hacer gasto alguno durante la participación en la investigación y en el momento que lo considere podrá solicitar información sobre sus resultados a la docente responsable de la investigación.

Declaro que he leído o me fue leído este documento en su totalidad y que entendí su contenido, igualmente, que pude formular las preguntas que consideré necesarias y que estas me fueron respondidas satisfactoriamente. Por lo tanto, decido que mi hijo participe de MANERA LIBRE Y VOLUNTARIA En esta investigación¹. Por lo anterior autorizo a GLENDA NAYIVE SALAS MONTERO, estudiante de la Facultad de Educación, Doctorado en Educación e innovación, para la aplicación de los instrumentos respectivos.

Nombre y firma del padre de familia

C.C No.

Fecha:

Huella

Nombre y firma de testigo

C.C No.

Anexo G. Instrumentos de recolección de información

DIARIO DE CAMPO

Aplicación de estrategias pedagógicas innovadoras para fortalecer el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de grado décimo en el área de ciencias sociales; en la institución educativa municipal Técnico Industrial, en la ciudad de Pasto, año lectivo 2024

Fecha: _____

Institución: _____

Grado: _____

Nivel: _____

Hora de inicio: _____ Hora de finalización: _____

Tiempo observado: _____

Tópicos de observación:

1. Identificar las estrategias pedagógicas que utiliza la docente para el desarrollo del pensamiento crítico

DESCRIPCIÓN DE LO OBSERVADO
APORTE TEÓRICO
INTERPRETACIÓN DE LA REALIDAD A LA LUZ DE LA TEORÍA

BIBLIOGRAFÍA

ANÁLISIS DE CONTENIDO

Grado: Décimo

Área: Ciencias Sociales

Finalidad: Evaluar el desarrollo del pensamiento crítico a través del análisis de actividades escolares escritas u orales (ensayos, análisis de fuentes, debates, estudios de caso, expresiones creativas)

Criterio	Nivel Alto (4)	Nivel Medio (3)	Nivel Básico (2)	Nivel Bajo (1)
Identificación de problemas o temas clave	Reconoce claramente el problema o tema central, lo contextualiza y lo relaciona con situaciones actuales.	Reconoce el problema o tema, pero con contextualización parcial o superficial.	Reconoce el tema central de forma limitada, con poca claridad.	No identifica el tema o lo hace de forma errónea.
Análisis y argumentación	Argumenta con profundidad, utiliza evidencias sólidas, fuentes variadas y organiza ideas de forma lógica.	Presenta argumentos válidos con algunas evidencias; cierta organización en las ideas.	Argumentos poco desarrollados, evidencias débiles o sin conexión lógica.	No hay argumentación clara ni uso de evidencias.
Evaluación de fuentes	Analiza críticamente las fuentes utilizadas, considerando su validez, confiabilidad y sesgos.	Reconoce fuentes y menciona aspectos de validez o confiabilidad.	Usa fuentes sin analizarlas críticamente.	No utiliza fuentes o no las menciona.
Formulación de juicios o conclusiones	Emite juicios bien fundamentados,	Emite conclusiones razonables, pero	Conclusiones poco claras o poco fundamentadas.	No se emiten juicios claros o son incoherentes.

Criterio	Nivel Alto (4)	Nivel Medio (3)	Nivel Básico (2)	Nivel Bajo (1)
	coherentes con el análisis realizado.	no siempre bien fundamentadas.		
Originalidad y pensamiento independiente	Propone ideas propias, muestra creatividad y autonomía en el análisis.	Algunas ideas propias, con cierta dependencia de opiniones externas.	Reproduce ideas ajenas sin mayor elaboración propia.	No se evidencia pensamiento independiente.

Anexo H. Aval de expertos

FORMATO DE VALIDACIÓN INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN


Título investigación: Desarrollo del pensamiento crítico en el área de ciencias sociales con estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Municipal Técnico Industrial, Pasto - Colombia para el año 2024

Investigador: GLENDA NAYIVE SALAS MONTERO

Instrumentos por evaluar: Diseño ficha revisión documental, entrevista dirigido a a estudiantes, padres de familia, directivo docente y docente.

tem	Criterios por evaluar	i	o
	La matriz contiene los campos suficientes para el análisis documental		
	Los campos de la matriz están claramente definidos		
	El instrumento cuenta con los campos de identificación necesarios		
	Las preguntas conducen a un sesgo o descalificativos		
	Considera que se debe modificar algún aspecto metodológico o técnico		
	El lenguaje es adecuado con el nivel de información		

Observaciones: Se logra evidenciar que es una excelente propuesta de investigación, muy interesante, amplia e incluso ambiciosa, puesto que se intentara intervenir casi todos los niveles educativos de la Institución Educativa Municipal Técnico Industrial y el campo de acción de esta es también un gran compromiso.

Validado por:	D.I	Fecha
Ph.D. Johana Suarez Gomez	C.C 1085259240	26/09/2024
Firma: 	Teléfono: 3108333 872	e-mail sicologajohana@gmail.com

Anexo I. Juicio de expertos


JUICIO DE EXPERTOS

FORMATO DE VALIDACIÓN INSTRUMENTOS DE RECOLECCION DE INFORMACION

Título investigación: Desarrollo del pensamiento crítico en el área de ciencias sociales con estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Municipal Técnico Industrial, Pasto - Colombia para el año 2024

Investigador: GLENDA NAYIVE SALAS MONTERO

Instrumentos por evaluar: Diseño ficha de revisión documental, entrevista dirigido a estudiantes, padres de familia, directivo docente y docente.

FORMATO DE VALIDACIÓN			
Diseño formato para revisión documental y cuestionario			
tem	Criterios por evaluar	i	o
1	Los instrumentos tienen claridad en la redacción		
2	Las preguntas están expresadas con precisión		
3	Las preguntas formuladas en el instrumento inducen a una respuesta (sesgo)		
4	El número de preguntas y su estructura son suficientes para recoger información		
5	Considera que se debe modificar alguna pregunta		
6	Las preguntas planteadas permiten el logro del objetivo de la investigación		
7	El lenguaje es adecuado con el nivel de información		
Validez del instrumento			
Aplicable	<input type="checkbox"/>	No aplicable	<input type="checkbox"/>
Observaciones del experto			
Los instrumentos de recolección de información están muy secuenciados y relacionados en relación con las categorías. Las preguntas me parecen suficientes, puedes surgir otras que den luces a las necesidades investigativas como podría ser en el contexto familiar que propicien una información más amplia que permita un mejor análisis e interpretación de la información.			
Validado por	C.C. N°	Fecha	
Ph.D. Carlos González Bolaños	98323583	26/09/2024	
Firma	Teléfono	e-mail	
	3216477785	carlos4gonzalez@hotmail.com	

AVAL DE EXPERTOS

FORMATO DE VALIDACIÓN INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN


Título investigación: Desarrollo del pensamiento crítico en el área de ciencias sociales con estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Municipal Técnico Industrial, Pasto - Colombia para el año 2024

Investigador: GLENDA NAYIVE SALAS MONTERO

Instrumentos por evaluar: Diseño ficha revisión documental, entrevista dirigido a estudiantes, padres de familia, directivo docente y docente.

tem	Criterios por evaluar	i	o
	La matriz contiene los campos suficientes para el análisis documental		
	Los campos de la matriz están claramente definidos		
	El instrumento cuenta con los campos de identificación necesarios		
	Las preguntas conducen a un sesgo o descalificativos		
	Considera que se debe modificar algún aspecto metodológico o técnico		
	El lenguaje es adecuado con el nivel de información		

Observaciones:

Validado por:	D.I	Fecha
Ph. D. Darwin Narváez	C.C 1087647028	5/10/2024
Firma: 	Teléfono: 3207886 515	e-mail darwinar.muniz@gmail.co m

Anexo J Actividades pedagógicas que contribuyen al desarrollo del pensamiento crítico en las ciencias sociales.

1. ESTUDIO DE CASO
 - a. Objetivo: Aplicar los conocimientos adquiridos en el análisis y planteamiento de alternativas de solución a problemáticas sociales reales.
 - b. Acciones
 - Socialización de los objetivos del desempeño a desarrollar.
 - Presentación general por parte del docente de la temática a estudiar.

- Asignación de lecturas que contribuyan al conocimiento y comprensión del hecho histórico, social, político, económico o ambiental objeto de estudio.
- Socialización dirigida de las lecturas.
- Conformación de equipos de trabajo.
- Planteamiento de los casos, actividad a desarrollar y su (s) objetivos.
- Evaluación: presentación de los análisis realizados por los estudiantes de los diferentes casos abordados. El docente plantea diferentes procedimientos para presentar los resultados de los estudios de caso (socialización, diapositivas, organizadores gráficos, representaciones teatrales).

c. Ejemplo

- Desempeño: Identifica algunas organizaciones mundiales como la ONU, OEA, UNASUR, OTAN, UNICEF, ACNUR, entre otras y evalúa su incidencia nacional e internacional.
- Presentación general: El docente contextualiza el surgimiento de las organizaciones como consecuencia de la segunda guerra mundial, sus objetivos y el organigrama.

Asignación de lecturas:

EL SISTEMA DE LAS NACIONES UNIDAS

Ingreso a <https://www.un.org/es/about-us> exploro la página en lo correspondiente a ORGANIZACIÓN; respondo:

Cuál es el origen y objetivo de la ONU

Cuáles son los órganos principales de la ONU y su función o funciones.

Ingreso al sistema de la ONU

<https://www.un.org/es/about-us/un-system>

Trazo en mi cuaderno y diligencio la tabla, siguiendo el orden establecido en la página visitada (programas y fondos – agencias especializadas)

observar dudas o vacíos en el proceso de construcción del conocimiento el docente refuerza y profundiza la apropiación del mismo.

Conformación de equipos de trabajo: Dependiendo de la naturaleza del grupo de estudiantes y las experiencias previas acerca del trabajo en equipo se pueden usar

diferentes formas de organizarlos: espontanea, sorteo, designación, los equipos mas funcionales son los de dos o tres participantes; no obstante; se debe tener en cuenta la naturaleza de la actividad a desarrollar.

Planteamiento de los casos, actividad a desarrollar y su (s) objetivos: el docente explica la actividad a desarrollar y la contribución de la misma al conocimiento y al desarrollo de competencias.



Tomando como referente la actividad “El sistema de las naciones unidas (ONU)”, diseñar una matriz de doble entrada con las problemáticas mundiales establecidas y los siguientes criterios de comparación: problemática, ámbito al que pertenece, organismo de la ONU encargado de solucionarlo; ¿por qué?, organizaciones de la ONU colaboradoras en la solución; ¿por qué? y otras alternativas de solución.

- Evaluación: presentación de la matriz de doble entrada.

2. PROYECTOS COLABORATIVOS

a. Objetivo: Desarrollar el pensamiento crítico a través de la práctica y desarrollo de habilidades fundamentales en el siglo XXI como: el aprendizaje activo, el análisis de información desde diferentes perspectivas, la responsabilidad compartida, la toma de decisiones, resolución de problemas, la creatividad y el respeto por la diferencia y diversidad.

b. Acciones:

- Socialización de los objetivos del desempeño a desarrollar.

- Presentación general por parte del docente de la temática a estudiar.

- Explicación de la actividad a desarrollar; el trabajo colaborativo se orientará de diversas formas como: rompecabezas de conocimiento, círculos de dialogo, aprendizaje basado en proyectos (ABP), taller de creación colectiva y todo aquellas que el docente desde su experiencia y conocimiento de sus estudiantes desee crear.

- Formar los equipos; estableciendo criterios que enarbolan el respeto por la diferencia, la diversidad y el reconocimiento legítimo del otro.
 - Establecimiento de roles en el equipo; principalmente el moderador y el relator.
 - Definir las normas de convivencia y comunicación efectiva y asertiva; “reglas del juego”.
 - Asignación de la tarea a desarrollar.
 - Acompañamiento permanente durante el proceso.
 - Evaluar el proceso.
- c. Ejemplo:
- Desempeño: Explica los procesos de transformación y modernización de Colombia durante la república liberal (1930 – 1946).
 - Presentación general; el docente proyecta el video <https://www.youtube.com/watch?v=99k9hczHmtc> sobre la república liberal; periodo histórico colombiano desarrollado entre 1930 – 1946; enfatizando en las características generales de la época e invita a la formulación de preguntas específicas sobre la época.
 - Trabajo colaborativo; rompecabezas del conocimiento. Conformación de equipos de trabajo en forma espontánea o natural de 5 estudiantes, a cada uno se le asigna un subtema:
 - ⊗ Antecedentes y caracterización general de la república liberal en Colombia
 - ⊗ Gobierno de Enrique Olaya Herrera °
 - ⊗ Primer gobierno Alfonso López Pumarejo °
 - ⊗ Gobierno Eduardo Santos °
 - ⊗ Segundo gobierno Alfonso López Pumarejo °
- °Abordar los diferentes ámbitos o aspectos: geográfico, social, económico, político y cultural

- Los integrantes de cada equipo en forma individual consultaran y organizaran los apuntes del subtema asignado.
- Reunión de expertos; los integrantes de cada equipo que tienen el mismo subtema se reúnen, nombran el moderador y el relator, comparten sus consultas y aprendizajes adquiridos; que se complementan, amplían y fortalecen con los aportes de los demás compañeros.
- Reunión de equipo base; los estudiantes regresan al equipo conformado en el primer momento, nombran un moderador y un relator; comparten los conocimientos consensuados acorde con su especialidad (subtema asignado) y preparar una matriz de doble entrada que compare los gobiernos de la república Liberal (1930 -1946) en los diferentes aspectos.
- Evaluación; diseñar un crucigrama de 5 palabras horizontales y 5 palabras verticales relacionadas con la republica liberal, las pistas deben ser enunciados.
- El docente apoyara el paso a paso del proceso para dar solución a las dificultades que puedan presentarse en la aplicación de la actividad, en la convivencia o la construcción del conocimiento.

3. EXPRESIONES CREATIVAS

- a. Objetivo: Desarrollar habilidades como la capacidad de analizar, reflexionar, cuestionar, tomar decisiones y expresarlas en forma innovadora para estimular el pensamiento crítico.
- b. Acciones:
 - Socialización de los objetivos del desempeño a desarrollar.
 - Presentación general por parte del docente de la temática a estudiar.
 - Elegir el tipo de actividad creativa; juegos educativos (electrónicos o de mesa adaptados), arte o expresión visual y escritura creativa.
 - Explicar la actividad.
 - Fases de la actividad: puede ser individual o en equipos de trabajo.
 - Desarrollo de la propuesta creativa; de ser posible permitir la utilización de la tecnología.

- Evaluación; para permitir que los estudiantes intervengan en esta fase, es necesario crear una rúbrica clara; conocida por todos al iniciar el proceso.

- Crear un ambiente estimulante de acompañamiento y seguridad permanente; todas las ideas son brillantes.

c. Ejemplo:

- Desempeño: Analiza la guerra fría como la principal consecuencia de la segunda guerra mundial y la diversidad ideológica (Socialismo vs capitalismo).

- Presentación, explicación y diálogo en torno a una infografía sobre la guerra Fría.



- Actividad creativa: Expresión visual y/o artística. “La guerra Fría en caricatura”
- Explicar la actividad: Después de consultar y seleccionar aspectos que desee destacar de la guerra Fría cree una caricatura original que refleje el hecho

histórico, una postura crítica o satírica y resalte elementos simbólicos reconocibles.

- Fases de la actividad:
 - ✧ Breve repaso de la guerra Fría.
 - ✧ Proyección y análisis de caricaturas sobre la guerra Fría.



- ✧ Individualmente explorar, consultar y organizar la información relevante sobre el tema.
 - ✧ Dibujo de bocetos preliminares de la caricatura.
 - ✧ Revisión y retroalimentación entre pares (breve exposición en grupos pequeños).
- Desarrollo de la propuesta creativa: elaboración de la caricatura final (puede ser manual o digital, según disponibilidad).

Criterio	Nivel Superior	Nivel Alto	Nivel Básico	Nivel Bajo
Contenido histórico	Expresa de forma exacta, profunda y crítica un	Expresa correctamente un hecho o concepto clave de la guerra Fría.	Expresa la Guerra Fría de forma superficial o con algunas inexactitudes.	No logra expresar hechos relevantes de la Guerra Fría

	hecho clave de la Guerra Fría.			
Creatividad y originalidad	Aplica los elementos de la caricatura en forma creativa e innovadora, mostrando un enfoque único.	Aplica los elementos de la caricatura de manera adecuada, aunque falta mayor originalidad.	Los elementos de la caricatura son limitados o poco originales.	No hay uso de los elementos de la caricatura o es un plagio.
Claridad del mensaje	El mensaje es muy claro, impactante y provoca reflexión o crítica.	El mensaje es claro, es necesario fortalecer los elementos de reflexión.	El mensaje es poco claro o se entiende solo con explicación.	El mensaje no se entiende.
Presentación gráfica	Excelescente: dibujo limpio, bien proporcionado, uso adecuado del espacio, color y detalles.	Buena: dibujo claro con pequeños aspectos mejorables.	Regular: dibujo descuidado o con poco detalle.	Deficiente: trabajo inacabado, desordenado o poco trabajado.

- Crear un ambiente estimulante de acompañamiento y seguridad durante todo el proceso; “todas las ideas son brillantes”.

- Evaluación

✧ Cada estudiante presenta su caricatura explicando qué tema representa, qué mensaje quiere transmitir y qué símbolos utilizó.

✧ Discusión abierta: ¿Qué expresan las caricaturas sobre la Guerra Fría?

✧ Rubrica de evaluación

4. DEBATES

- a. Objetivo: Fomentar en los estudiantes la habilidad de escuchar, interpretar y refutar opiniones contrarias de manera respetuosa y razonada, fortaleciendo su autonomía y pensamiento reflexivo.
- b. Acciones:
- Definir el objetivo del debate
 - Asignación de roles y temas
 - Consulta y recopilación de información
 - Construcción de argumentos y refutaciones
 - Elegir al moderador del debate.
 - Construcción de argumentos y refutaciones.
 - Elegir al moderador.
 - Explicación de la estructura del debate.
 - Realización del debate:
 - Evaluación: se establecen como criterios de evaluación.
- c. Ejemplo:
- Objetivo del debate: Analizar cómo el periodo histórico de "La Violencia" en Colombia (1948-1958) influyó en las formas actuales de violencia, mediante el debate de las causas, consecuencias y lecciones aprendidas.
 - Asignación de roles y temas: dividir el aula en equipos; **equipo A:** Defiende la postura de que las raíces de la violencia actual están fuertemente vinculadas con "La Violencia" y el **equipo B:** Argumenta que la violencia actual tiene causas diferentes y no está necesariamente relacionada con ese periodo histórico.
 - Consulta y recopilación de información:
- ✧ Para comprender la época de violencia; revisa los videos:
- https://www.youtube.com/watch?v=j_U7PuAwWF0
- <https://www.youtube.com/watch?v=0MmyRi9k54w>
- <https://www.youtube.com/watch?v=Kauek-r2Jqk>

- ✧ Lee con atención los documentos anexos: La violencia (Capítulo 11 del libro Historia de Colombia – Antonio Caballero) disponible en <https://bibliotecanacional.gov.co/es-co/proyectos-digitales/historia-de-colombia/libro/capitulo11.html> y el resumen del libro de Germán Guzmán Campos, la violencia en Colombia.
- ✧ Sobre la violencia actual consulta en fuentes de tu elección las causas e impacto de la guerrilla, el paramilitarismo, violencia urbana y el narcotráfico.
- ✧ Organice la información consultada usando organizadores gráficos de su elección.
- Construcción de argumentos y refutaciones:
- ✧ Con la orientación del docente los estudiantes construyen los argumentos: introducción, desarrollo con hechos y datos, y conclusión fundamentada. Debe tener en cuenta: **Argumentos históricos**: La relación entre "La Violencia" y la violencia actual, considerando factores como la polarización política, el contexto rural, el surgimiento de grupos armados, etc. y **argumentos contemporáneos**: Analizar factores como el narcotráfico, la violencia urbana, la inequidad social y la pobreza, entre otros, como causantes de la violencia actual.
- ✧ Los estudiantes deben identificar y preparar posibles refutaciones a los puntos que sus oponentes podrían argumentar.
- Elegir al moderador: Debe observarse que el moderador posea las cualidades necesarias para desempeñar el rol y su función principal; dirigir el debate, asegurándose de que se respeten los tiempos, se mantenga el orden y se enfoque en el tema sin desviaciones; estableciendo reglas claras de respeto y turno de palabra, evitando interrupciones. Puede ser por designación o voluntad propia.
- Explicación de la estructura del debate:

- ⊗ Introducción: Presentación del tema y los objetivos del debate (puede ser hecha por el moderador o un estudiante designado).

- ⊗ Exposición inicial: Cada equipo tiene cinco (5) minutos para presentar sus argumentos iniciales.

- ⊗ Refutación: Los equipos pueden responder a los argumentos del equipo contrario, citando hechos o argumentación propia.

- ⊗ Conclusión: Cada equipo presenta sus conclusiones finales, resumiendo los puntos claves de su argumentación.

- Realización del debate: respetando los tiempos asignados y las reglas establecidas; con disposición permanente a la actividad, dispuestos a responder y hacer preguntas para impulsar la discusión.

- Evaluación: se establecen como criterios de evaluación:

- ⊗ Calidad de los argumentos presentados, la relevancia de la información histórica y actual utilizada, y la capacidad de análisis crítico.

- ⊗ Claridad en la expresión, la capacidad de escuchar y responder respetuosamente, y el uso adecuado del lenguaje.

- ⊗ Manejo de las refutaciones y la habilidad para debatir de manera constructiva.