

# EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO DESDE LA GESTIÓN CURRICULAR DOCENTE

Yineth Berdugo Díaz<sup>1</sup>

Santiago Hernández Carmona<sup>2</sup>

Martha Doris Montoya Martínez<sup>3</sup>

## Resumen

El presente artículo se propone identificar y contrastar los procesos de gestión curricular y su relación con el desarrollo del pensamiento crítico desde la asignatura de lengua castellana en la Institución Educativa La Florida (rural) ubicada en el municipio de Rovira Tolima y la Escuela Normal Superior María Auxiliadora (urbana) ubicada en el municipio de Copacabana, Antioquia. La investigación se realizó con una metodología cualitativa y se aplicaron instrumentos como fichas de revisión documental (Decretos, normativas, PEI, Planes de área etc.), fichas de observación a clases (lengua castellana en los grados de décimo y once) y entrevistas semiestructuradas a cinco docentes: tres de la institución educativa urbana y dos en la institución educativa rural. Se encontró que tanto las instituciones educativas rurales como urbanas presentan fortalezas y debilidades frente a la gestión curricular para fortalecer el pensamiento crítico en sus estudiantes, pues los procesos de enseñanza y aprendizaje que permiten potenciar el desarrollo de estas habilidades siguen permeados por un enfoque administrativo y tradicional del sistema educativo.

**Palabras clave:** Gestión curricular, Pensamiento crítico, contexto rural y urbano.

## Abstract

This article aims to identify and contrast the curricular management processes and their relationship with the development of critical thinking in the Spanish language subject at the La Florida Educational Institution (rural) located in the municipality of Rovira Tolima and the María Auxiliadora Normal Superior

---

<sup>1</sup> Licenciada en Pedagogía Infantil, docente de la I.E La Florida - Rovira. Maestrante en Educación Universidad de Manizales. Correo: yberdugodia@gmail.com

<sup>2</sup> Licenciado en Ciencias Sociales, docente de la Escuela Normal Superior María Auxiliadora - Copacabana. Maestrante en Educación Universidad de Manizales. Correo: santiagh98@gmail.com

<sup>3</sup> Doctora en Formación en Diversidad, Magíster en Educación desde la Diversidad de la Universidad de Manizales. Autora y Asesora de Investigación, Universidad de Manizales. Correo: marthadorism@yahoo.com

School (urban) located in the municipality of Copacabana, Antioquia. The research was carried out with a qualitative methodology and instruments such as documentary review sheets (Decrees, regulations, PEI, Area Plans, etc.), class observation sheets (Spanish language in tenth and eleventh grades) and semi-structured interviews with five teachers were applied: three from the urban educational institution and two from the rural educational institution. It was found that both rural and urban educational institutions have strengths and weaknesses in terms of curricular management to strengthen critical thinking in their students, since the teaching and learning processes that allow the development of these skills to be enhanced continue to be permeated by an administrative and traditional approach to the educational system.

**Keywords:** Curriculum management, Critical thinking, Curriculum and critical thinking, Rural and urban school

## 1. Introducción

En un contexto social, cultural y político como el actual se vuelve aún más necesaria la práctica del pensamiento crítico, dentro y fuera de la academia. Es decir, esa capacidad de razonar con argumentos de manera objetiva y serena para “emitir juicios de forma deliberada y auto-regulada, dando como resultado la interpretación, análisis, evaluación e inferencia, así como la explicación de las evidencias, conceptos, métodos, criterios y consideraciones contextuales sobre las que se basa un determinado juicio” (López-Mendoza, et al., 2022, p. 162).

En ese sentido, las instituciones educativas permiten el escenario propicio para que el estudiante “aprenda poniendo en práctica la teoría, indague, cuestione y reflexione. Es decir, que “el aprendizaje en la educación básica le sirva al estudiantado para afrontar situaciones diversas en sus experiencias de vida y en los contextos donde se desenvuelva” (Núñez et al., 2020, p. 32). Y la Ley General de Educación 115 de 1994 (Congreso de Colombia, 1994) establece que el objetivo de la educación es ayudar a las personas a desarrollar la “capacidad crítica, reflexiva y analítica.... con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país” (p. Art. 5, p. 9).

Ahora, ¿qué tanto se cumple lo anterior? Es una de las cuestiones que llevaron al presente estudio, el cual busca determinar la gestión curricular para el desarrollo del pensamiento crítico en dos instituciones educativas públicas: la Institución Educativa La Florida (rural) de Rovira, Tolima, y la Escuela Normal Superior María Auxiliadora (urbana) en Copacabana, Antioquia. Para el análisis de

la gestión curricular de ambas instituciones educativas, se aplicaron instrumentos de recolección de información que posibilitaron recoger desde las voces de los participantes y la revisión documental los aspectos relevantes, dicha información se codificó para, posteriormente, llevar a cabo el análisis en matrices cruzando información, con el fin de lograr la comprensión del fenómeno estudiado, junto a referentes teóricos que subyacen en la gestión curricular y el pensamiento crítico.

Desde la perspectiva del constructivismo autores como Vygotsky (1978), defiende que el entorno sociocultural juega un papel crucial en el aprendizaje. De este modo, la Escuela Normal, aunque ubicada en una zona urbana, presenta un entorno cultural religioso con una gestión rígida, donde el aprendizaje se ajusta más a las normas académicas tradicionales. En contraste, la Institución La Florida enfrenta un entorno socioeconómico rural en el que la agricultura es el principal motor económico, lo cual impacta la proyección y las aspiraciones de sus estudiantes.

El estudio cobra relevancia en un momento en el que el Ministerio de Educación Nacional promueve la adaptación del currículo a las realidades locales, buscando cerrar brechas de equidad y calidad en el sistema educativo. En este sentido, se exploran las tensiones y oportunidades que surgen en la gestión curricular de ambos centros educativos, subrayando las implicaciones que estas tienen para el desarrollo del pensamiento crítico y la formación integral de los estudiantes, aspecto clave para los procesos pedagógicos contemporáneos. Este análisis también permite vislumbrar estrategias pedagógicas y de gestión curricular que podrían incidir en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. El estudio ofrece una contribución significativa al debate sobre las complejidades que enfrenta la gestión curricular y cómo las instituciones educativas pueden adaptar sus prácticas a las demandas del siglo XXI y proponer una educación más contextualizada y orientada al desarrollo del pensamiento crítico, donde argumentan que es crucial adaptar la educación a la realidad de los estudiantes (Fullan, 2007; Freire, 2002).

Las barreras identificadas en ambas instituciones son significativas y se asocian a varios factores: la rigidez curricular que limita la flexibilidad pedagógica, la falta de herramientas tecnológicas que restringe el acceso a metodologías innovadoras, y las bajas expectativas de los estudiantes que afectan su motivación y desarrollo. Además, la carencia de proyección educativa y de currículos descontextualizados impide una formación relevante y significativa. Por último, la ausencia de espacios para fomentar discusiones pedagógicas limita la oportunidad de generar buenas prácticas docentes que enriquezcan el aprendizaje y promuevan un pensamiento crítico en los estudiantes.

## **1.1. Planteamiento del Problema**

Actualmente, uno de los objetivos primordiales de la educación debería ser el de formar ciudadanos que, además de ser contribuyentes al crecimiento económico, sean capaces de ejercer un pensamiento crítico y reflexivo (Tamayo et al., 2015). Sin embargo, existe una creciente preocupación en torno a la capacidad real de las instituciones educativas para fomentar estrategias que fortalezcan estas habilidades. La falta de habilidades de pensamiento crítico se ha relacionado con diversos factores, como el tradicionalismo pedagógico y la rigidez en la enseñanza. “A ello, se suman los resultados deficitarios en pruebas internacionales como el Programme for International Student Assessment (PISA) donde Colombia muestra una clasificación inferior respecto de los países asiáticos, europeos e inclusive latinoamericanos como Chile y México” (Zuluaga-Marín et al., 2022, p. 3).

En este orden de ideas, las instituciones referidas en este estudio presentan un panorama respecto a la gestión curricular que se ejerce desde el rol docente para la formación y/o fortalecimiento de las habilidades propias del pensamiento crítico. Las particularidades de la gestión curricular en ambos contextos revelan estrategias y desafíos significativos. Tanto en la zona urbana como en la zona rural se carece de medios y herramientas que faciliten o ayuden al docente a emplear estrategias alejadas de los modelos tradicionales. Adicionalmente, las necesidades que presentan cada uno de los entornos limita la proyección de los estudiantes, pues como se evidenció en el contexto rural, los aspectos asociados a las tradiciones culturales y familiares influyen en el interés de los estudiantes por aprender de forma crítica. Por tal motivo este estudio analiza las estrategias de gestión curricular docente que contribuyen al desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de las dos instituciones educativas, una ubicada en un entorno rural y la otra en un entorno urbano.

De acuerdo con los resultados por los estudiantes en las pruebas ICFES 2023 de ambas instituciones educativas, se evidenciaron diferencias significativas en el rendimiento en la asignatura de Lengua Castellana. En la Escuela Normal, el puntaje promedio fue de 64, con un puntaje global de 306, mientras que en la institución educativa de zona rural el puntaje fue de 48, con un puntaje global de 224. Estos resultados plantean la necesidad de reflexionar sobre las prácticas de gestión curricular implementadas por los docentes en ambas instituciones, particularmente, en lo que respecta a la enseñanza de Lengua Castellana. Esta asignatura, al estar estrechamente vinculada al desarrollo de habilidades de reflexión y metacognición, resulta clave para evaluar y fortalecer las estrategias pedagógicas que promuevan el pensamiento crítico y la autorregulación del aprendizaje.

En tal sentido, el análisis que aquí se presenta pone como eje investigativo la siguiente pregunta: ¿Cómo las prácticas de Gestión Curricular contribuyen al desarrollo del pensamiento crítico en la Institución educativa La Florida (rural) y La Normal Superior de Copacabana (urbana) de Colombia?

## **1.2. Objetivos**

**Objetivo General:** Comprender cómo se lleva a cabo las prácticas de gestión curricular para el desarrollo del pensamiento crítico en dos instituciones educativas de Colombia desde la perspectiva de los docentes.

### **Objetivos Específicos:**

1. Identificar los aspectos que se llevan a cabo desde la práctica de la gestión curricular para el desarrollo del pensamiento crítico desde la perspectiva de los docentes
2. Contrastar los procesos de gestión curricular llevada a cabo por los docentes en ambas instituciones.
3. Analizar las estrategias docentes que se gestan desde el currículo para fortalecer el pensamiento crítico en los estudiantes.

## **1.3. Antecedentes**

Mediante el rastreo de información en bases de datos como Scielo, Redalyc y repositorios, se buscaron artículos con relación directa sobre las prácticas de gestión curricular que contribuyen al desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes. Se exponen en orden del contexto internacional, nacional y local resultados y aportes al objeto de estudio propio:

En Ecuador López-Mendoza et al. (2022) realizaron el trabajo “El desarrollo del pensamiento crítico en el aula: testimonios de docentes ecuatorianos de excelencia”; en este, buscaron determinar cómo se orienta el pensamiento crítico en el aula de clase. Se encontró que los “docentes consultados utilizan estrategias y actividades adecuadas, a pesar de que faltan habilidades metacognitivas y motivacionales que permitan la autorregulación de los estudiantes. No existe un trabajo docente en equipo para integrar las estrategias y los contenidos” (p. 161).

Por su parte, Mena-Araya (2020), en Costa Rica, hizo el trabajo “Una Taxonomía de Medios Educativos para el Desarrollo del Pensamiento Crítico: Dominios de Acción y Tipologías Textuales”, que aborda el desarrollo del pensamiento crítico mediante una taxonomía bidimensional que propone tanto los componentes claves como los procesos educativos necesarios para fomentar esta

habilidad. El estudio destaca que, al incorporar una variedad de tipologías textuales en el currículo, los educadores pueden ofrecer a los estudiantes múltiples perspectivas y oportunidades para desarrollar habilidades de análisis crítico. La investigación también resalta la importancia de integrar la alfabetización mediática en la educación, especialmente en entornos educativos formales.

De otro lado, en Perú, Soto-Uriol et al. (2023) investigaron sobre “Enseñanza desde el pensamiento crítico: Un reto en la labor docente”. Trabajaron con una muestra de 206 estudiantes de 9 a 10 años, quienes permitieron a los docentes evaluar el desarrollo del pensamiento crítico. Se concluyó que “el pensamiento crítico permitió a los estudiantes complementar sus habilidades para hacer frente a los problemas de tipo académico, emocional, afectivo, psicológico, familiar, entre otros” (p. 253). Por su parte, el Grupo de Trabajo de CLACSO conformado por investigadores latinoamericanos, “Formación Docente y Pensamiento Crítico”, publicó el libro *Pensamiento Crítico en la Educación: Propuestas investigativas y didácticas*, compilado por Oviedo (2020). Aborda aspectos del pensamiento crítico como su conceptualización y relevancia en la educación, además de proponer estrategias didácticas para su desarrollo; incluye siete proyectos de investigación que exploran dimensiones diversas del pensamiento crítico en el ámbito educativo, destacando que el pensamiento crítico implica habilidades de análisis, evaluación e inferencia, y que su fomento debe integrarse en las metodologías activas que promuevan el diálogo y la reflexión.

En el ámbito nacional, Camargo (2016) realizó el estudio “Las Prácticas de Gestión que Promueven el Desarrollo del Pensamiento Crítico en Instituciones Educativas de Bogotá”; analiza las prácticas de gestión en una institución educativa en Bogotá y cómo estas promueven el desarrollo del pensamiento crítico entre los estudiantes. Dicho estudio identificó que las estrategias pedagógicas como el aprendizaje basado en problemas y el debate estructurado son más efectivas. Finalmente, concluye que una gestión curricular que priorice el pensamiento crítico, junto con un liderazgo institucional comprometido, es fundamental para fomentar estas habilidades en los estudiantes, especialmente en contextos donde no se ha incentivado históricamente el pensamiento crítico.

Gómez y Botero (2020) con su trabajo: “Apreciación del docente para contribuir al desarrollo del pensamiento crítico”, se propusieron identificar los métodos de enseñanza y estrategias educativas encaminados al desarrollo de pensamiento crítico. Evidenciaron que la práctica del pensamiento crítico en el salón de clase “por medio de diferentes métodos y estrategias que emplea el docente favorecen habilidades y capacidades cognitivas que promueven en el estudiante la capacidad de organizar, sistematizar las ideas y sintetizar criterios elementales, de manera razonable, reflexiva y coherente” (p. 16). Así mismo, el

artículo “Ministerio de Educación Nacional de Colombia: un nuevo modelo de gestión y redes colaborativas para una educación con calidad”, escrito por Galindo (2021), analiza la gestión del Ministerio de Educación Nacional y cómo los bienes y servicios que se ofrecen responden a problemas críticos del sistema educativo, tales como el acceso, la calidad y la equidad. El estudio examina las capacidades institucionales, el nivel de calidad e impacto de las políticas implementadas, así como la eficacia y eficiencia de sus procesos. El trabajo considera las expectativas de los usuarios del sistema educativo y la forma en que se miden los resultados y el desempeño organizacional, con el fin de identificar áreas clave para la mejora continua. Dicho artículo permitió reconocer elementos claves a los que se alude en la gestión desde las políticas ministeriales, pues para el presente estudio es importante reconocer la relación entre los lineamientos curriculares a nivel nacional y la forma en la que estos se gestionan en cada territorio a pesar de las complejidades.

En el contexto local, Ozaeta et al. (2021), en Ibagué, Tolima, realizaron el estudio “Pensamiento crítico en la escuela: una revisión de la literatura”, cuyo objetivo fue analizar la evidencia empírica y teórica sobre el desarrollo del pensamiento crítico, a partir de estrategias metodológicas utilizadas en el aula con estudiantes de básica primaria y secundaria. Se encontró que “hay estudios que muestran avances en el desarrollo del pensamiento crítico y creativo, pero se concentran en la educación superior, mientras hay rezagos en primaria y secundaria” (p. 5).

En Medellín, Martínez (2024) terminó el estudio “El pensamiento crítico en la educación básica secundaria”. Se trata de una reflexión sobre el pensamiento crítico como estrategia de mediación para la enseñanza en el nivel de Básica Secundaria en la ciudad de Medellín. Evidenció que existen “avances en relación con el desarrollo del pensamiento crítico, pues fue adoptado como un referente de calidad; sin embargo, esto no se evidencia en el trabajo en aula” (p. 123).

Y en la Universidad del Tolima, Galindo-Cruz (2021) hizo el trabajo: “Desarrollo del Pensamiento Crítico: Profesores y Estudiantes de Licenciatura en Ciencias Sociales”, que buscó comprender cómo, los profesores del programa de la licenciatura en Ciencias Sociales, promueven el desarrollo de pensamiento crítico en los estudiantes. Se concluye que pese a las nociones sobre el concepto de pensamiento crítico los docentes reconocen dificultades que tienen los estudiantes y los mismos profesores para lograr este propósito.

## **2. Marco Teórico**

### **2.1. Pensamiento Crítico: Desarrollar habilidades para la vida**

La habilidad de pensamiento crítico se basa en “identificar argumentos y supuestos, reconocer relaciones importantes, realizar inferencias correctas, evaluar la evidencia y deducir conclusiones” (López-Mendoza, et al., 2022, p. 162). Es decir, el pensamiento crítico consiste en un proceso que implica el análisis, la evaluación y la inferencia de información, además de la capacidad de autorregulación. De este modo, para Paul y Elder (2020) esta habilidad permite a los individuos evaluar sus propias ideas y argumentos para tomar decisiones mejor fundamentadas. Así, de acuerdo con Bezanilla et al. (2019) Los juicios a los que se llega mediante el pensamiento crítico se basan en criterios que pueden ser primordiales tales como la libertad, la autonomía, la soberanía y la verdad entre otros” (p. 90). Es decir, el pensamiento crítico “implica estar sensibilizados, así como contrastar una realidad social, política, ética y personal. En cierto modo, es un compromiso con el “otro”, con la sociedad” (Bezanilla et al., 2019, p. 90). Para ello, la persona con pensamiento crítico va más allá de las habilidades cognitivas, pues tiene “rasgos como la apertura mental, el intento de estar bien y la sensibilidad hacia las creencias, los sentimientos y el conocimiento ajeno y la manera en que se enfrenta a los retos de la vida” (López-Aymes 2012, p. 41)

## **2.2. Pensamiento crítico en el ámbito educativo**

A pesar de los esfuerzos de los sistemas educativos desde lo pedagógico y lo que se proyecta o desea se refleja poco en la realidad. En tal sentido “la escuela, como espacio educativo, tiene la responsabilidad de no solo impartir una gran cantidad de conocimientos especializados, sino, sobre todo, enseñar a aprender, fomentando que el alumno desarrolle autonomía intelectual” (Jones e Idol, 1990). En consecuencia, los docentes son actores esenciales, pues son ellos los que de manera directa enfrentan las necesidades educativas que se evidencian en los diferentes contextos y que se gestan desde el currículum. Y la educación, como tal, debe adaptar su orientación a los contextos sociales y culturales contemporáneos para lograr su propósito. En palabras de Altamirano (2020), la educación debe velar porque los estudiantes “al terminar su educación básica regular logren potenciar sus habilidades crítica, cognitivas y sociales, conducentes a la integralidad intelectual” (p. 3).

Por su parte, para López-Aymes (2012) la escuela debe “no tanto enseñar al alumno una multitud de conocimientos que pertenecen a campos muy especializados, sino, ante todo, aprender a aprender, procurar que el alumno llegue a adquirir una autonomía intelectual. Esto se puede lograr atendiendo el desarrollo de destrezas de orden superior como las del pensamiento crítico” (p. 41). Al respecto, dicen Benavides y Ruiz (2022) que el desarrollo del pensamiento crítico en el contexto educativo es fundamental para que el estudiante logre bases para una persona integral. Ello implica que pueda comprender las situaciones con

objetividad. “En este contexto, un estudiante, como pensador crítico, debe desarrollar capacidades específicas estimuladas constantemente, de tal manera que se puedan potenciar lo suficiente hasta convertirse en una verdadera habilidad” (p. 62).

En síntesis, el desarrollo del pensamiento crítico no se relaciona ni se basa en la forma educativa tradicional de transmitir contenidos descontextualizados; el desarrollo de esta capacidad ocurre bajo habilidades como el análisis y la argumentación que ayudan a tomar decisiones conscientes de acuerdo al entorno.

### **2.3. Gestión Curricular: Gestando posibilidades**

La gestión curricular es el eje a través del cual se estructuran los procesos educativos en las instituciones. Según Gimeno-Sacristán (1991), el currículo actúa como un puente entre la cultura, la sociedad y la escuela, y su planificación debe estar orientada a las necesidades específicas del entorno educativo. Por tanto, al decir de Aparicio-Gómez (2023) “la gestión curricular se ocupa de organizar y estructurar los contenidos, las habilidades y las competencias que se enseñan en las instituciones educativas; además, implica la evaluación y la mejora continua de los programas curriculares para asegurar su relevancia y efectividad” (p. 582). En ese sentido, la gestión curricular implica no solo diseñar, desarrollar e implementar programas y planes de estudio, sino también exige la habilidad de los docentes para llevar los contenidos según las necesidades contextuales y culturales del entorno.

El currículo implica entonces la interacción entre profesores y estudiantes, lo que se expresa en las prácticas de enseñanza-aprendizaje. En ese sentido, la gestión curricular “tiene una capacidad o un poder inclusivo que nos permite hacer de él un instrumento esencial para hablar, discutir y contrastar nuestras visiones sobre lo que creemos que es la realidad educativa” (Gimeno-Sacristán, 2010, p. 13). En Colombia, el Ministerio de Educación ha establecido una serie de normativas que proporcionan el marco para estructurar las estrategias pedagógicas de cada institución, definiendo el currículo como “el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional” (Departamento Administrativo de la Función Pública, 2002, p. 2)

Por lo anterior, “La gestión curricular conlleva a la gestión de los aprendizajes en la escuela y la correspondiente responsabilidad social; en

consecuencia, la reflexión debe situarse en las ‘enseñanzas’ y los ‘aprendizajes’, que se desarrollan en el seno de la institución escolar, involucrando en ello a estudiantes, docentes, directivos, principalmente” (Castro, 2005).

### **3. Metodología**

#### **3.1. Diseño de Investigación**

Esta investigación se realizó desde un enfoque cualitativo que permite entender las definiciones y los significados de la situación objeto de estudio. De acuerdo con Salgado (2007), la investigación cualitativa “es más flexible y abierta, y el curso de las acciones se rige por el campo (los participantes y la evolución de los acontecimientos), de este modo, el diseño se va ajustando a las condiciones del escenario o ambiente (p. 73), desde una perspectiva de estudio de caso siendo uno de los medios más apropiado para aprehender la realidad de una situación estratégica o fenómeno particular de una organización como lo es la escuela, para el caso particular la gestión curricular para el desarrollo del pensamiento crítico. En ese sentido, este camino permitió revisar, contrastar y analizar las estrategias de gestión curricular docente que fortalecen el pensamiento crítico en los estudiantes de las instituciones educativas señaladas. Es decir, Este enfoque permitió captar una diversidad de perspectivas sobre cómo se promueve el pensamiento crítico, revelando diferencias significativas en la pedagogía, los recursos y la cultura escolar que influyen en el desarrollo de estas habilidades, aspectos esenciales del estudio de caso.

Los participantes en el proceso fueron 5 docentes de la institución urbana y rural que orientan lenguaje o lengua castellana en la media. Se utilizaron, además, tres instrumentos para recopilar información (ficha de revisión documental, entrevistas semiestructuradas, y ficha de observación) que, a su vez, permitieron abordar documentos, relatos y prácticas asociadas a las categorías del estudio.

#### **3.2. Fases de la Investigación**

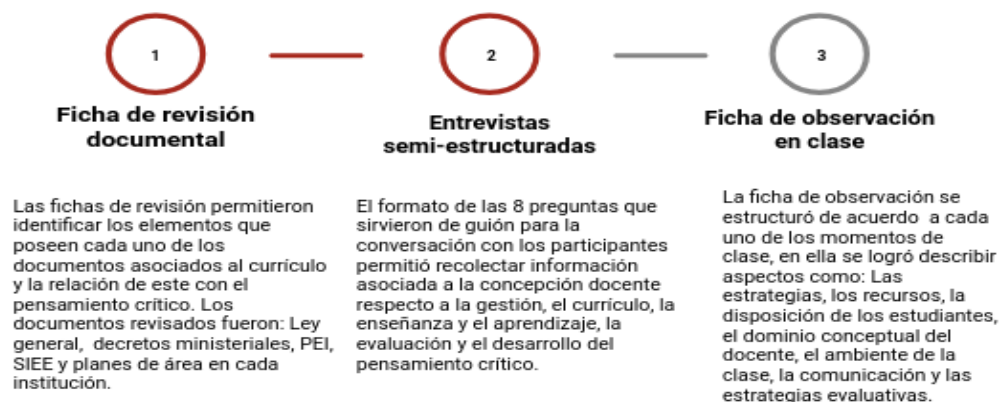
- **Primera Fase: Planteamiento del Problema:** Esta fase se enfoca en la identificación y análisis del entorno de las dos instituciones educativas objeto de estudio. A partir de esta interpretación contextual, se formula la pregunta de investigación, la cual guía el estudio. Además, en esta etapa se focalizó el grupo de docentes participantes.

- **Segunda Fase: Creación de Instrumentos de Recopilación de Información:** Durante esta fase, los investigadores diseñan los instrumentos metodológicos que permitirán la recolección de datos adecuados para dar respuesta a los objetivos planteados. Los instrumentos incluyen fichas de recolección de datos, entrevistas semiestructuradas y fichas de observación de clases. Asimismo, se elabora un cronograma detallado para la ejecución del trabajo de campo. Dichos instrumentos contó con su respectiva validación.
- **Tercera Fase: Aplicación de los Instrumentos:** En esta etapa se implementaron los instrumentos de recopilación de información. El proceso comenzó con la revisión documental de los documentos institucionales, tales como el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes (SIEE) y el plan de área de Lengua Castellana. Posteriormente, se realizaron entrevistas semiestructuradas con cada uno de los docentes durante espacios acordados de la jornada con el fin de generar un ambiente propicio de acuerdo a la relevancia de dicho diálogo. Por último, se hizo la observación de algunas clases orientadas por los mismos docentes entrevistados para evidenciar en acción, la coherencia entre los relatos y los procesos de gestión en el aula con los estudiantes.
- **Cuarta Fase: Análisis de la Información:** En la fase final, los datos recopilados son sistematizados y analizados mediante el uso de matrices de análisis. Este procedimiento permitió la triangulación de la información, lo que facilita la identificación de los principales hallazgos y conclusiones del estudio.

La siguiente figura precisa con mayor detalle los instrumentos de recolección de información aplicados a los participantes.

**Figura 1.**

*Fases de esta investigación*



Fuente: elaboración propia

#### 4. Resultados y Discusión

En la Escuela Normal (urbana), una de las instituciones objeto de estudio, se evidenció que la concepción docente frente a la gestión curricular se inclina por el cumplimiento de la articulación entre los procesos de cada uno de los niveles de la gestión; en este sentido, este testimonio de dice que “La gestión curricular entiendo como los procesos que, como docente artículo en el aula para ir en sintonía entre los lineamientos, las normas que rigen la parte educativa en Colombia, pero también la filosofía institucional y el currículo” (Docente 2). Por tal motivo, y de acuerdo con la acción pedagógica evidenciada en el aula, se puede inferir que, aunque los docentes intentan cambiar sus prácticas pedagógicas, en lo que curricular aún existe una visión administrativa de este, por lo que la capacidad para gestar está alejada de lo que plantea Fullan (2007), “la capacidad de los educadores para liderar el cambio es un factor determinante en la transformación de las prácticas educativas” (p. 11). Y para ello, son los docentes los agentes responsables de implementar cambios educativos significativos.

Durante el análisis también se logró inferir que los docentes de dicha institución poseen un perfil acorde con el área de enseñanza y, esto sin duda, es un factor trascendental, como lo indica Facione (2021), quien menciona que las habilidades críticas en la docencia incluyen “la interpretación, el análisis, la evaluación y la inferencia”. En concordancia con lo anterior, podría plantearse que el plan de área mantiene una mirada integral y reflexiva en su estructura y lo refiere así:

El plan de estudios de Lengua Castellana se dimensiona dentro del Dispositivo Formativo Comprensivo como una propuesta para la formación de futuros maestros y de sujetos de civilidad, haciendo de la enseñanza un proceso dinámico, experiencial y reflexivo que propende por contribuir a la formación de estudiantes con alta competencia comunicativa, capaces de realizar lectura crítica de los contextos. (Escuela Normal Escuela Normal Superior María Auxiliadora, Copacabana, Antioquia, 2022)

Respecto al desarrollo del pensamiento crítico, los docentes plantean múltiples actividades, estrategias o métodos que consideran oportunos con el fin de poder promoverlo. De acuerdo con el Docente 3 quien mencionó “Yo trabajo el diario de lectura, entonces es una herramienta que a mí me permite entender a los jóvenes, cuáles son sus experiencias de la lectura, cómo pueden relacionar lo que leen con lo que viven”. y D1, por su parte, mencionó que “el desarrollo del

pensamiento crítico yo intento potenciarlo a través de la literatura”, mientras que la D2 añade “llevarles lecturas que sean analíticas. Que no sea solo el texto literario”. Es decir, estimular el pensamiento crítico tiene que ver con contenidos contextualizados y significativos.

En relación con lo anterior, los relatos y la observación realizada a las actividades que llevan a cabo los docentes en el aula de clase, se pudo determinar que los docentes de la Escuela Normal intentan desarrollar habilidades propias del pensamiento crítico mediante la lectura y la literatura como canal o medio; sin embargo, cada docente utiliza estrategias diferentes para enseñar y evaluar. Algunos plantean diarios de clase, otros, trabajos escritos, diálogos, o como lo menciona D2 sobre las actividades que utiliza para evaluar: “Una pintura, una obra de teatro”. No obstante, el pensamiento crítico debe también vincular procesos de autoevaluación y metacognición, para que los estudiantes comprendan, autorregulen y reflexionen sobre su propio aprendizaje.

A pesar de lo anterior, es importante aclarar que en dicha institución existe un trabajo articulado entre los docentes del área, pues se dispone de tiempo semanal para trabajar por áreas con el fin de consolidar y organizar aspectos asociados a lo curricular. En dichos espacios pueden generarse dos situaciones: la primera, es que existan apuestas reales para intencionar procesos de enseñanza y aprendizaje significativos, y la segunda, que sean espacios en los que los docentes se limiten a cumplir con las orientaciones sin tener en cuenta las necesidades de cada contexto, es decir, administrar el currículo.

Los relatos de los docentes de la Escuela Normal también revelaron que, aunque son conscientes de la importancia del pensamiento crítico, existe un cierto condicionamiento del sistema que limita un proceso integral evaluativo. Frente a ello, D1 menciona que “tenemos un sistema de evaluación cualitativo que tiene muchos problemas... ...porque la gente está acostumbrada a sumar y a restar. ¿Cómo suma usted dos B con cuatro altos y cinco bajos? Es muy complicado. Por eso yo hago tanto énfasis en la valoración y en los procesos metacognitivos de cada estudiante”.

En ese sentido, la validación en la adquisición del pensamiento crítico es compleja, pues factores internos como el número de estudiantes y los decretos que regulan la educación, más los factores externos como la desmotivación académica producto de las dificultades familiares y el complejo sistema evaluativo, no permiten alcanzar los resultados esperados de forma que los estudiantes lleguen a la autorreflexión en el camino hacia el pensamiento crítico. De ahí que D3 plantea que “ponerle un número, una letra eso es lo más difícil porque igual el

decreto 1290, nos indica de alguna manera que tiene que estar en unos rangos. Tengo que dar un símbolo que me represente, cualitativo. Eso para mí es algo, no sé, así es como contradictorio”. A pesar de estas limitaciones, los docentes han comenzado a implementar herramientas como el aprendizaje basado en proyectos (ABP), aunque estos esfuerzos son aislados y no forman parte de una política institucional coordinada. La evaluación sigue centrada, principalmente, en pruebas escritas tradicionales, lo que reduce la posibilidad de evaluar el pensamiento crítico de manera efectiva.

En la Institución Educativa La Florida, de Rovira, Tolima, ubicada en una zona rural, los resultados revelaron que la gestión curricular está alineada con las realidades locales. Los docentes muestran disposición para adaptar el contenido educativo a las necesidades y experiencias de los estudiantes. Esto se refleja en el uso de ejemplos cotidianos relacionados con la agricultura y la comunidad local durante el desarrollo de sus clases, lo que favorece una enseñanza más contextualizada y significativa. Lo anterior, se evidencia en el análisis de las fichas de observación de clase, donde se identificó que los docentes manejan un discurso acorde con las actividades diarias, además de plantear y gestionar actividades que invitan a los estudiantes a aplicar conocimientos de manera inmediata.

Ahora, aunque la gestión curricular está alineada con las necesidades de la región, es importante mencionar que los docentes en esta zona conciben la gestión curricular como "la adaptación a los estándares", según lo relatado por D4, lo que refleja una visión más administrativa de la gestión. Por su parte, D5 dice lo siguiente, "Pues no tendría yo una definición exacta como tal, pero a ver en lo más próximo que podría decir es como ese orden de las temáticas de currículum al que debe cumplir los temas cada asignatura lo que debe tener digamos si los contenidos, digamos para cada grado para cada periodo eso sería como entrar para asumirse lo que es la gestión curricular". Ambos reconocen las limitaciones del sistema, ya que la implementación del currículo en áreas rurales puede enfrentar más desafíos por la falta de recursos y el escaso apoyo institucional.

En este contexto, y a pesar del enfoque contextualizado, se observan barreras importantes para el desarrollo del pensamiento crítico. Siguiendo con el reconocimiento de estas limitaciones, se analizan las respuestas a la pregunta: "¿Considera que la zona donde vive el estudiante (rural-urbano) influye en el desarrollo del pensamiento crítico?". D1 sostiene que el pensamiento crítico no debería verse afectado por el entorno si los maestros están bien capacitados. Sin embargo, D3, D4 y D5 son más pesimistas, señalando que el aislamiento y las limitaciones del entorno rural obstaculizan el desarrollo del pensamiento crítico.

De otro lado, D2 manifiesta “No. Creo que tiene más que ver con, 1) las mediaciones que uno utiliza como maestro y 2) el deseo del estudiante”; D5 dice lo siguiente “me parece que influye aunque no estaría seguro si decir que es significativamente porque los anteriores años de experiencia que yo tengo era en un colegio de la zona urbana que normalmente se manejaba un nivel de exigencia mayor, también los chicos estaban en unos ambientes que eran buenos, un poco más exigentes, prácticamente les exigía un poco más en la parte académica respecto a la zona rural”. De acuerdo con lo anterior, los testimonios destacan la motivación del estudiante como un factor crucial. Sin embargo, también se pone de relieve las barreras que los docentes mencionan para fortalecer esta habilidad, como el acceso limitado a tecnología y materiales pedagógicos actualizados. En el análisis de la matriz de revisión documental, aunque las instituciones educativas objeto de estudio gozan de cierta flexibilidad curricular, como lo permite el Decreto 1860 de 1994, esta flexibilidad no siempre se traduce en innovación pedagógica.

El estudio también destaca el deseo de los docentes de recibir más formación en el uso de herramientas pedagógicas que promuevan el pensamiento crítico, como proyectos interdisciplinarios o el trabajo colaborativo. En ese sentido, la formación docente continua es fundamental para implementar estrategias pedagógicas que fomenten la autonomía y el pensamiento crítico en los estudiantes; sin embargo, los docentes señalaron que la falta de recursos y apoyo institucional sigue siendo una barrera importante. Durante las entrevistas, manifestaron la necesidad de contar con espacios pedagógicos donde discutir ideas y gestar el currículo de manera conjunta, respondiendo a las necesidades de la comunidad, tal como lo plantean (González, 2015; Morales Martínez et al., 2017): La gestión curricular está encargada de la definición de procesos y practicas educativas....con el fin de promover ambientes de reflexión, construcción y mejoramiento del mismo.

Ahora bien, aunque los docentes se esfuerzan por generar espacios académicos que promuevan la reflexión y el debate entre los estudiantes, estas actividades no están contempladas en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) ni en los planes del área. Esta contradicción, donde el PEI declara un enfoque socio constructivista, pero los planes de área reflejan un enfoque tradicional, genera una falta de coherencia entre el discurso y la práctica. De esta forma, una estructura curricular carece de una articulación clara entre estrategias didácticas e indicadores de desempeño, lo que sugiere una falta de alineación entre la enseñanza y el aprendizaje, afectando la efectividad de la implementación curricular.

Otro aspecto crítico es la falta de progresión en el nivel de dificultad entre los grados en el plan de estudios. En cuanto a la evaluación, que es fundamental para validar la eficacia de las estrategias orientadas al fortalecimiento del pensamiento crítico, se observa una combinación de evaluaciones tradicionales con algunos espacios de reflexión crítica. Sin embargo, fomentar el pensamiento crítico, requiere un enfoque evaluativo que trascienda la memorización y promueva habilidades como el análisis, la síntesis y la evaluación de ideas.

Finalmente, las instituciones educativas objeto de estudio buscan formar estudiantes competentes en diversos ámbitos y con sólidos valores éticos, sociales y culturales. No obstante, sus enfoques parecen orientados a cumplir con los lineamientos generales del Ministerio de Educación Nacional (MEN), lo que puede limitar la innovación pedagógica local.

#### **4.1. Gestión curricular: miradas en contraste**

En la institución Escuela Normal urbana, los docentes mostraron una visión de la gestión curricular orientada principalmente al cumplimiento de los lineamientos institucionales y nacionales, lo que en cierta medida restringe su capacidad para innovar. Esto se refleja en las palabras de D1, quien menciona que

"la gestión curricular tendría que ver también con la política pública, es decir, inicialmente pensar en el plan de estudios, en el plan del componente institucional de la escuela Normal, pero al mismo tiempo tener en cuenta la política pública que tiene que ver desde la constitución política, la ley del 91, la ley general del 94, los lineamientos curriculares que son fundamentales del 98, que todavía son vigentes, los estándares básicos de competencia de 2006 y los derechos básicos de aprendizaje de 2017, la segunda versión.

Esta visión se enfoca en la administración del currículo, lo que se alinea con lo señalado por Fullan (2007), quien destaca que la rigidez institucional sigue siendo un obstáculo clave para la innovación educativa en contextos urbanos.

En contraste, en la institución La Florida rural, la gestión curricular está mucho más contextualizada a las realidades locales, donde los docentes adaptan el contenido a las necesidades y experiencias de los estudiantes. Esto, porque la contextualización del aprendizaje sigue siendo una estrategia efectiva para fortalecer el aprendizaje significativo en áreas rurales. Esto se refleja en el uso de ejemplos relacionados con la agricultura y la comunidad local, lo que parece ser un punto fuerte en este contexto. Sin embargo, esta gestión curricular contextualizada también tiene limitaciones. Los docentes de la institución rural,

especialmente D4, conciben la gestión curricular como una "adaptación a los estándares", lo que refleja una visión más administrativa similar a la de la institución urbana, aunque con un enfoque más centrado en las necesidades locales.

#### **4.2. Innovación pedagógica y pensamiento crítico**

En la institución urbana, Escuela Normal, aunque los docentes intentan desarrollar el pensamiento crítico mediante el uso de diferentes estrategias, como el diario de lectura o la literatura, este desarrollo no parece estar completamente consolidado. Según Bezanilla et al. (2019), el desarrollo del pensamiento crítico implica un "proceso de juicio intencional, autorregulado", que requiere una convergencia de habilidades cognitivas, intencionalidad y reflexión. A pesar de que los docentes implementan diversas estrategias, la falta de una metodología unificada y el enfoque limitado en la administración curricular impiden que se desarrolle plenamente.

#### **4.3. Desafíos comunes: falta de articulación y apoyo institucional**

Tanto en la institución urbana como en la rural, existe una falta de coherencia entre el discurso pedagógico y las prácticas reales. En la institución urbana, los planes de área no parecen estar alineados con el Proyecto Educativo Institucional (PEI), lo que crea una falta de integración entre las estrategias didácticas y los indicadores de desempeño, situación que constituye una dificultad recurrente en muchas reformas educativas, donde el discurso constructivista no se traduce en cambios significativos en las prácticas cotidianas. En ambos contextos, la falta de una política institucional coordinada que fomente realmente la innovación y el pensamiento crítico es una barrera importante, como lo han señalado los docentes.

#### **4.4. Evaluación del pensamiento crítico: lo convencional como eje**

Un aspecto crítico en ambas instituciones es la evaluación del pensamiento crítico. En la institución urbana, la dependencia en pruebas escritas tradicionales y la confusión sobre cómo evaluar procesos cualitativos limitan la capacidad de los docentes para valorar adecuadamente el desarrollo del pensamiento crítico. Sin embargo, en la institución urbana, el sistema sigue centrado en métodos evaluativos convencionales, lo que dificulta la validación efectiva del pensamiento crítico. En la institución rural, aunque los docentes muestran un deseo de innovar en la evaluación, las limitaciones tecnológicas y la falta de formación específica complican la implementación de herramientas que permitan un enfoque más integral en la evaluación del pensamiento crítico. La

ausencia de recursos para aplicar métodos como el aprendizaje basado en proyectos (ABP) o la tecnología como facilitadora del pensamiento crítico pone de manifiesto la desventaja estructural que enfrentan las áreas rurales en comparación con las urbanas, algo que también señalan García y López (2020).

#### **4.5. Implicaciones para la Educación desde lo erritorial**

Este estudio sugiere que, a pesar de los esfuerzos por promover un sistema educativo que fomente el pensamiento crítico, tanto en las áreas rurales como urbanas de Colombia existen desafíos significativos en relación con la gestión curricular, la cual está relacionada con lo pedagógico, lo metodológico, los planes de estudio y la evaluación. Berales (2007, como se citó en Forero, 2013) refiere que “el concepto de gestión alude a gestar, en el sentido de invención, que supone producir singularidad, formas inéditas de operar con lo real, que habiliten nuevos modos de habitar una situación y constituirnos como sujetos” (p. 7). En la institución urbana, el enfoque en el rendimiento académico y el cumplimiento estricto del currículo limitan la implementación de metodologías que promuevan el pensamiento crítico, como el aprendizaje basado en la indagación o el cuestionamiento socrático. Los resultados muestran que la falta de flexibilidad en la gestión curricular de algunas instituciones educativas crea un ambiente en el que el pensamiento crítico no se valora ni se desarrolla adecuadamente pues existe una rigidez y apego a la normativa que termina por condicionar a quienes gestan lo pedagógico, pues en muchos de los casos no se conciben como líderes, innovadores o creadores.

Adicionalmente, la concepción de la gestión curricular permitió generar una serie de cuestionamientos a cerca de la apropiación docente respecto lo que hace y puede hacer, pues históricamente y hasta los últimos años, los docentes han estado desligados de la gestión y la creación en los procesos de enseñanza que incluso pueden o no, ser integradores de políticas de acuerdo con la intencionalidad y la lectura del contexto que él mismo realice, para que la teoría y la acción tengan realmente significación. Castro (2005) plantea que “la gestión curricular se vincula directamente con los procesos de toma de decisiones para el desarrollo de los procesos de enseñanza- aprendizaje)” (p.14). Por tanto, es importante destacar que los docentes deben también formarse para liderar y gestar, porque son ellos quienes deben de poseer la capacidad de leer el contexto de forma que pueda reconocer y ajustar sus estrategias para enfrentar las complejidades que envuelven a cada comunidad educativa.

En las instituciones rurales y urbanas, el contexto local influye fuertemente en las prácticas docentes, pues las fichas de observación a clase dieron cuenta de

que, en las clases de lengua castellana, en la institución rural en su inicio se presentan los objetivos claros, motivando a los estudiantes con temas de relevancia social, como debates sobre educación pública versus privada. Esto promueve un aprendizaje dinámico y contextualizado. En cambio, la institución urbana adopta un enfoque más académico, utilizando la literatura como base para desarrollar una comprensión profunda de los contenidos curriculares.

Durante el desarrollo de la clase, la institución rural emplea actividades prácticas que estimulan el pensamiento crítico, mientras que la Escuela Normal Superior, se centra en el análisis literario y gramatical. La institución ubicada en zona rural fomenta habilidades de argumentación a través de debates, mientras que la Escuela urbana incentiva una reflexión introspectiva en sus estudiantes. En la evaluación, la institución rural se basa en el desempeño visible en los debates, mientras que la urbana utiliza un enfoque continuo que promueve la autorreflexión.

En términos de reflexión y retroalimentación, la institución rural conecta los temas con las experiencias de los estudiantes y promueve una reflexión colectiva, mientras que la escuela ubicada en zona urbana se enfoca en la metacognición, permitiendo a los estudiantes evaluar su propio aprendizaje.

En resumen, la IE rural ofrece un enfoque participativo y práctico, mientras que la Escuela urbana prioriza el análisis profundo y la reflexión personal. Por lo anterior, aunque los docentes tienen más libertad para adaptar sus enseñanzas a las realidades inmediatas, la falta de recursos y formación adecuada obstaculiza la incorporación de estrategias que desarrollen el pensamiento crítico de manera sistemática. A esto se suma la percepción limitada que los estudiantes rurales tienen sobre sus posibilidades futuras, lo que también puede afectar su disposición a desarrollar habilidades críticas más allá de las necesidades inmediatas de su entorno.

Adicionalmente, Es pertinente mencionar que aunque los lineamientos y normativas brinden autonomía como lo plantea el artículo 77 de la ley 115 en Colombia donde se menciona que “las instituciones de educación formal gozan de autonomía para estructurar el currículo” también es importante brindar herramientas de construcción colectiva de modo que la planificación del currículo se lleve a cabo desde lo propio, por tanto, los elementos que componen lo microcurricular puede considerarse como el punto de partida para generar la construcción de un currículo pertinente que responda al medio y su comunidad.

#### **4.6. El Rol del Docente como Gestor curricular**

Uno de los hallazgos más relevantes es el papel crucial del docente en la implementación del currículo y la promoción del pensamiento crítico. Según las entrevistas, los docentes son conscientes de la necesidad de fomentar el pensamiento crítico, pero su capacidad para hacerlo está restringida por factores como la presión institucional, la falta de formación específica y la escasez de recursos. Freire (2018) sostiene que el docente debe actuar como un facilitador del diálogo y la reflexión crítica, pero en muchos casos, los docentes en ambos contextos enfrentan barreras que les impiden cumplir este rol.

En el contexto rural, los docentes parecen estar mejor posicionados para aplicar enfoques más flexibles y contextualizados, pero carecen del apoyo institucional necesario para hacerlo de manera efectiva. En cambio, los docentes urbanos, aunque tienen acceso a más recursos, están más limitados por un sistema que prioriza los resultados académicos sobre el desarrollo del pensamiento crítico. Estos hallazgos subrayan la necesidad de un enfoque más flexible y descentralizado en la gestión curricular, que permita a los docentes adaptar sus prácticas a las necesidades específicas de sus estudiantes.

A continuación, se realiza un análisis de las características claves que debe tener el perfil docente como gestor del currículo, basado en los resultados obtenidos a partir de los instrumentos aplicados y en referentes teóricos que sustentan su importancia en la gestión curricular. Un docente que fomente el pensamiento crítico necesita ser, ante todo, un pensador crítico. Según Facione (2011), el pensamiento crítico no se puede enseñar sin practicarlo personalmente. Un docente debe ser capaz de aplicar las competencias del pensamiento crítico (interpretación, análisis, evaluación, inferencia y autorreflexión) tanto en su práctica pedagógica como en su vida profesional cotidiana. En este sentido, Facione plantea que los docentes deben ser modelos activos de estas competencias en el aula, con la capacidad de reflexionar sobre su propia práctica, realizar autoevaluaciones y ajustes en función de las respuestas de los estudiantes, ya que esto es crucial para desarrollar currículos que permitan el aprendizaje reflexivo.

El estudio evidencia también la importancia de reconocer las diferencias contextuales entre las instituciones rurales y urbanas. Freire (2002) subraya que los docentes deben tener una conciencia social y cultural para adaptar el currículo a las necesidades locales y promover un aprendizaje significativo. Esto significa que el docente no debe limitarse a una enseñanza homogénea, sino ser capaz de interpretar y aplicar el currículo de acuerdo con el contexto socioeconómico y cultural de sus estudiantes. Un docente que trabaja en una institución rural necesita ser sensible a las limitaciones de sus estudiantes, pero también debe ser

creativo en su gestión curricular para vincular los aprendizajes con las realidades locales.

Freire (2018) señala que la educación debe ser una herramienta para que los estudiantes analicen y transformen su entorno, por lo que el docente debe estar preparado para conectar el pensamiento crítico con los desafíos prácticos de la comunidad. En instituciones como la Escuela Normal, el docente debe ser consciente de los problemas sociales y familiares que afectan a los estudiantes, lo que le exige flexibilidad para ajustar su pedagogía. Además, debe ser capaz de integrar la tecnología en el currículo, algo que según Zhao (2020) es esencial para desarrollar competencias críticas en el contexto urbano y en el mundo contemporáneo. El docente gestor es aquél que no solo implementa el currículo, sino el que crea estrategias y establece alternativas pedagógicas de acuerdo a las necesidades y características del entorno. En este sentido, la gestión curricular se refiere no solo a la organización de contenidos, sino a la planificación estratégica de experiencias de aprendizaje que fomenten el pensamiento crítico. Según Fullan (2007), “un docente efectivo debe ser un líder del cambio, capaz de identificar áreas donde los estudiantes necesitan apoyo y ajustar el currículo en consecuencia”.

El perfil docente debe incluir una formación sólida en pedagogías críticas, que permita al educador fomentar un ambiente donde se desafíen las suposiciones y se promueva el diálogo abierto. Como lo plantea Freire (2002), el docente debe ser un facilitador del diálogo crítico, creando un espacio donde los estudiantes se sientan seguros para cuestionar, discutir y desarrollar sus ideas. Este enfoque es especialmente relevante en contextos donde los estudiantes no están acostumbrados a ser incentivados a reflexionar críticamente, como en el caso de las comunidades rurales.

Lo anterior lleva a reflexionar si los docentes que están en la zona rural como en la zona urbana cuentan con estas características; por ello, es necesario reiterar, que no basta con un espíritu creativo que permita proponer buenas prácticas del pensamiento crítico a los estudiantes, pues se requiere, además, un perfil profesional que brinde las herramientas mínimas conceptuales, esto, porque no es lo mismo poseer en el ejercicio docente un perfil profesional forjado desde la pedagogía, a un profesional en otra área que optó por la docencia sin estar formado.

Así, se evidenció en los dos docentes de la Institución Educativa Rural, D4 siendo comunicadora social y el D5 teniendo formación en química son docentes de lengua castellana en los grados décimo y once; frente a ello, el docente químico menciona que “ha sido un desafío, pues esta asignatura era la que yo menos quería cuando estaba en el colegio”. Otra docente, comunicadora social

con experiencia en educación superior manifiesta que las barreras y las brechas han sido muchas entre lo rural y lo urbano:

“La educación, en la zona rural es difícil porque no tenemos acceso a una biblioteca con facilidad, muchas veces no hay señal de radio, solamente escuchamos una sola emisora; entonces ya uno ahí se va acercando en su opinión en la televisión. También en la parte de las fincas a veces ni siquiera entra la señal sino de un solo canal entonces se queda uno con lo que ve en un solo noticiero y los muchachos van tomando esas posturas sumado a toda la información que adquieren de sus padres que muchos no han terminado el bachillerato y que tienen pues también esos prejuicios religiosos, sociales, culturales y económicos”.

En contraste a lo que se menciona anteriormente, como docentes se comete un grave error de limitarse solamente por el contexto y las necesidades que existen en la zona, pues dada la evolución constante de los entornos educativos y las nuevas demandas de la sociedad, el perfil docente debe incluir una formación continua.

Según Zhao (2020), el docente debe estar en constante actualización en el uso de tecnologías educativas y metodologías innovadoras, no solo para gestionar mejor el currículo, sino también para fomentar el pensamiento crítico a través de herramientas que integren el uso de la información digital, los medios interactivos y la reflexión crítica sobre su veracidad y aplicabilidad; es decir, no basta con el título que recibimos como docentes, sino que se necesita de una formación constante que el mismo medio exige.

#### **4.7. Desafíos y barreras en la práctica curricular**

A pesar de las oportunidades que ofrecen ambos contextos, existen barreras significativas para el desarrollo del pensamiento crítico en la práctica.

**Tabla 1.**

*Cuadro comparativo de barreras para el desarrollo de pensamiento crítico*

<b>Institución Rural</b>	<b>Institución Urbana</b>
--------------------------	---------------------------

<p><b>Bajas expectativas y limitada proyección:</b> Los estudiantes rurales tienen menos acceso a educación superior y ven la agricultura como su única opción, lo que limita su desarrollo de pensamiento crítico.</p> <p><b>Falta de recursos educativos:</b> La carencia de materiales e incentivos para los docentes impide prácticas que promuevan el pensamiento crítico.</p> <p><b>Inadecuada formación docente:</b> Los docentes de Lengua Castellana cuentan con formación profesional, pero carecen de preparación pedagógica específica.</p> <p><b>Falta de espacios pedagógicos docentes:</b> Los docentes necesitan más espacios pedagógicos para gestar nuevas estrategias que respondan a las necesidades del entorno.</p>	<p><b>Rigidez curricular:</b> la estructura disciplinaria limita la exploración crítica, reprimiendo el cuestionamiento de ideas (Freire, 2002).</p> <p><b>Falta de tecnologías educativas:</b> la carencia de herramientas tecnológicas reduce el acceso al aprendizaje interactivo y al análisis crítico (Zhao, 2020).</p> <p><b>Evaluación:</b> Si bien los procesos de evaluación son pensados para generar espacios de reflexión, en algunos docentes y estudiantes aún persiste una tradición sistemática de aprobación y desaprobación (calificación)</p>
---	--

Fuente: elaboración propia

## 5. Conclusiones

Tanto en contextos rurales como urbanos de Colombia, la promoción del pensamiento crítico enfrenta desafíos importantes, aunque de naturaleza diferente. En la institución urbana, la rigidez curricular y la presión por el rendimiento académico limitan la aplicación de estrategias pedagógicas que favorezcan el pensamiento crítico. En la institución rural, los docentes muestran una mayor disposición a contextualizar el aprendizaje, pero la falta de recursos y formación obstaculiza la implementación efectiva de estrategias pedagógicas innovadoras.

Los docentes juegan un papel fundamental como gestores del currículo, pero necesitan mayor apoyo institucional y formación desde la gestión curricular para desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes de manera consistente. Las políticas educativas deben reconocer la importancia de la flexibilidad curricular y proporcionar a los docentes las herramientas necesarias para adaptar sus enseñanzas a las realidades locales dejando de lado la estandarización de los currículos y la evaluación.

Es fundamental que las políticas educativas se adapten mejor a las necesidades específicas de las comunidades locales. La estandarización del currículo y la evaluación no permite que los docentes respondan de manera efectiva a los contextos diversos de sus estudiantes. Se requiere una mayor flexibilidad curricular y el fortalecimiento del desarrollo profesional docente, especialmente en áreas rurales, para fomentar un aprendizaje crítico y relevante.

En consecuencia, para que se desarrolle pensamiento crítico en los estudiantes, la gestión curricular debe centrarse en la enseñanza y el aprendizaje, los cuales requieren enfoques pedagógicos activos, participativos y reflexivos que estimulen a los estudiantes a cuestionar, analizar y generar ideas propias de acuerdo con las necesidades propias de cada Institución Educativa. Es decir, que deben centrarse en la actividad cognitiva, el cuestionamiento, el diálogo reflexivo, y la autonomía intelectual, creando así un entorno donde los estudiantes no solo reciban información, sino que la analicen, la transformen y la utilicen de manera crítica en contextos diversos.

## Referencias

- Altamirano, D. (2020). *El pensamiento crítico: una revisión teórica* [Trabajo de grado]. Universidad Peruana Unión. <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://repositorio.up eu.edu.pe/server/api/core/bitstreams/e2966019-707b-449b-9ebf-f28ab0a45fd1/content>
- Aparicio-Gómez, O.Y. (2023). Innovación educativa y gestión curricular. *Anales de la Real Academia de Doctores de España*, 8(3), 581-594. [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.rade.es/imageslib/PUBLICACIONES/ARTICULOS/V8N3%20-%2007%20-%20AC%20-%20APARICIO\\_RADE-MAPFRE.pdf](chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.rade.es/imageslib/PUBLICACIONES/ARTICULOS/V8N3%20-%2007%20-%20AC%20-%20APARICIO_RADE-MAPFRE.pdf)
- Benavides, C., Ruiz, A. (2022). El pensamiento crítico en el ámbito educativo: una revisión sistemática. *Revista Innovación educativa*, 4(2)62-79. <https://revistainnovaeducacion.com/index.php/rie/article/view/572/535>
- Bezanilla, M. J., Poblete, M., Fernández, D., Galindo, J. (2019). Evaluación del pensamiento crítico: Herramientas y prácticas docentes en la educación superior. *Revista de Educación Superior*, 50(3), 10-29.
- Camargo, M. P. (2016). Las prácticas de gestión que promueven el desarrollo del pensamiento crítico en instituciones educativas de Bogotá. *Universidad Pedagógica Nacional*.
- Congreso de Colombia (1994). *Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación*. [http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley\\_0115\\_1994.html](http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html)
- Departamento Administrativo de la Función Pública (2002). *Decreto 230 de 2002. Por el cual se dictan normas en materia de currículo, evaluación y*

- promoción de los educandos y evaluación institucional.*  
 chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.funcionp  
 ublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma\_pdf.php?i=4684
- Escuela Normal Superior María Auxiliadora - Copacabana (2022). *Plan de Área Lengua Castellana, 2022.*
- Facione, P. A. (2021). *Critical Thinking: What It Is and Why It Counts.* Hermosa Beach: Measured Reasons LLC.
- Forero, I. Y. (2013). *El rol del docente en la gestión educativa de la escuela rural multigrado* [Trabajo de maestría]. Universidad Pedagógica Nacional.  
 chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/1091/TO-16298.pdf
- Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido.* Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2018). *Formación docente y pensamiento crítico.* CLACSO.
- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change* (4th ed.). Teachers College Press.
- Galindo-Cruz (2021). Desarrollo del Pensamiento Crítico: Profesores y Estudiantes de Licenciatura en Ciencias Sociales. *Perspectivas Educativas*, 11(1), 109-130.  
<https://revistas.ut.edu.co/index.php/perspectivasedu/article/view/2455/2170>
- García, J., Vázquez, P. (2022). La gestión curricular en contextos de innovación educativa: Un enfoque para el cambio. *Educación y Futuro*, 15(1), 66-89.
- Gimeno-Sacristán, J. (1991). *El Currículo: Una reflexión sobre la práctica.* Morata.
- Gimeno-Sacristán, J. (2010). ¿Qué significa el currículum? *Sinéctica*, 34, 1-31.  
[https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-109X2010000100009](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2010000100009)
- Gómez, M. P., Botero, S. M. (2020). Apreciación del docente para contribuir al desarrollo del pensamiento crítico. *Revista Eleuthera*, 22(2), 15-30. DOI: 10.17151/eleu.2020.22.2.2.
- Jones, B., Idol, L. (1990). *Dimensions of Thinking and Cognitive Instruction.* Lawrence Erlbaum Associates.
- López-Aymes, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación*, XXXVII(22), 41-60.  
 chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.educacion.to.uclm.es/pdf/revistaDI/3\_22\_2012.pdf
- López-Mendoza, M., Moreno, E., Uyaguari-Flores, J., Priscila Barrera, M. P. (2022). El desarrollo del pensamiento crítico en el aula: testimonios de docentes ecuatorianos de excelencia. *Areté. Revista Digital*, 8(15), 161-180. DOI: <https://doi.org/10.55560/ARETE.2022.15.8.8>
- Martínez, D. (2024). El pensamiento crítico en la educación básica secundaria. Medellín, Colombia. *Revista Textos* 28, 123-147.  
 chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/11864/textos%2028%20articulo%209.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Mena-Araya, A. E. (2020). Una taxonomía de medios educativos para el desarrollo del pensamiento crítico: Dominios de acción y tipologías textuales. *Universidad de Costa Rica.*

- Núñez, L. A., Gallardo, D. M., Aliaga, A. A., Díaz, J. R. (2020). Estrategias didácticas en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de educación básica. *Revista Eleuthera*, 22 (2), 31-50. DOI: 10.17151/elev.2020.22.2.3.
- Oviedo, P. E. (Comp.) (2020). *Pensamiento crítico en la educación: propuestas investigativas y didácticas*. Bogotá: CLACSO. Universidad de La Salle. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfndmkaj/https://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20210211051501/Pensamiento-critico-educacion.pdf
- Ozaeta, M. J., Arias, M. P., Ortiz, L. B., Duque-Romero, C. A., Sánchez, Y. M., Henao-Morales, L. Y. (2021). Pensamiento crítico en la escuela: una revisión de la literatura. *Indagare*, (9), 5-23. <https://doi.org/10.35707/indagare/901>
- Paul, R., Elder, L. (2020). *Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Learning and Your Life*. Pearson Education.
- Pinto, J. P., Rojas, S. P. (2019). Lectura crítica en el aula en relación con dimensiones inferencial y literal. *Educación y Ciencia*, 23, 265-279.
- Sánchez, E., Álvarez, L. (2023). Fomentando el pensamiento crítico en las aulas del siglo XXI: Un enfoque colaborativo. *Pedagogía Crítica*, 11(4), 120-137.
- Soto-Uriol, D., Duran-Llano, K. L., Muñoz-Paz, V. A., Pérez-Tavera, S. E. (2023). Enseñanza desde el pensamiento crítico: Un reto en la labor docente. *Revista KOINONIA*, VIII(2), 252-268. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfndmkaj/https://ve.scielo.org/pdf/raiko/v8s2/2542-3088-raiko-8-s2-252.pdf
- Tamayo, O. E., Zona, R., Loaiza, Y. E. (2015). El pensamiento crítico en la educación. Algunas categorías centrales en su estudio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11(2), 111-133. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfndmkaj/https://www.redalyc.org/pdf/1341/134146842006.pdf
- Tedesco, J. C. (2006). *La educación en la encrucijada*. Fondo de Cultura Económica.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Zhao, Y. (2020). *Educating Creative and Entrepreneurial Students in the Age of Artificial Intelligence*. Teachers College Press.
- Zuluaga-Marín, M., Botero, J. C., Martínez-Romero, A. M. (2022). Neurodidáctica y pensamiento crítico: perspectivas para la educación actual. *Educación y Educadores*, 25(2). chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfndmkaj/https://www.redalyc.org/journal/834/83475414001/83475414001.pdf