

IPB
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO LUIS BELTRÁN
PRIETO FIGUEROA DE BARQUISIMETO

Revista *educare*
ISSN 2244-7296

Depósito Legal: ppi201002LA3674

Órgano de divulgación de la
Subdirección de Investigación y
Postgrado

Edición **25**
Aniversario

doi Crossref OPEN ACCESS
EScience Press Research Journals Publishers
latindex catálogo 2.0

latindex

DOAJ DIRECTORY OF OPEN ACCESS JOURNALS

LatinREV Red Latinoamericana de Revistas Académicas de Ciencias Sociales y Humanidades

melICA CLACSO redalyc.org

EL ENFOQUE CRÍTICO DEL CURRÍCULO: UNA ALTERNATIVA DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL

CRITICAL APPROACH TO THE CURRICULUM: AN ALTERNATIVE OF SOCIAL TRANSFORMATION

Pablo Emilio Cruz Picón
<https://orcid.org/0000-0003-2548-4657>
Universidad Autónoma de Bucaramanga
COLOMBIA

EL ENFOQUE CRÍTICO DEL CURRÍCULO: UNA ALTERNATIVA DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL

CRITICAL APPROACH TO THE CURRICULUM: AN ALTERNATIVE OF SOCIAL TRANSFORMATION

Resumen

En la actualidad, el currículo es un proceso transformador, dinámico, participativo y significativo para los ámbitos educativos. Por lo tanto, este artículo tiene por objetivo reflexionar en torno al currículo desde el enfoque del pensamiento crítico como mediador de una transformación social en la esfera pedagógica. El procedimiento metodológico, de corte cualitativo, fue de tipo hermenéutico, el cual permitió la trazabilidad e interpretación de los datos para orientar el estado del arte a un espacio teórico-conceptual en concordancia con las variables metodológicas: currículo y pensamiento crítico. Las técnicas fueron la reseña analítica y registro documental. Como resultado del proceso investigativo se evidencia que el pensamiento crítico en el aula posibilita: Por un lado, favorece la toma de decisión en contextos complejos (humano, familiar y laboral). Se concluyó que, la fundamentación curricular desde el enfoque del pensamiento crítico como proceso sistémico se consolida en la práctica y participación social.

Palabras clave: Currículo; fundamentación curricular; pensamiento crítico; mediación pedagógica; transformación social.

Abstract

Currently, the curriculum is a transformative, dynamic, participatory and significant process for educational settings. Therefore, this article aims to reflect on the curriculum from the critical thinking approach as a mediator of a social transformation in the pedagogical sphere. The methodological procedure, qualitative in nature, was of a hermeneutic type, which allowed the traceability and interpretation of the data to guide the state of the art to a theoretical-conceptual space in accordance with the methodological variables: curriculum and critical thinking. The techniques were the analytical review and documentary record. As a result of the investigative process, it is evident that critical thinking in the classroom enables: On the one hand, it favors decision-making in complex contexts (human, family and work). It was concluded that the curricular foundation from the critical thinking approach as a systemic process is consolidated in practice and social participation.

Keywords: Curriculum; curricular foundation; critical thinking; pedagogical mediation; social transformation.

Introducción

La educación en coherencia con el momento histórico, político y social busca revelar respuestas a los constantes retos modernos (inclusión y mejora en la calidad educativa), necesidades y posibilidades (cambio social participativo y desarrollo holístico del sujeto) que la sociedad y cultura exhorta. De modo que, en el ámbito educativo, el currículo responde a esas cuestiones desde la mediación pedagógica, práctica permanente y el proceso de fundamentación (rediseño, ajustes y actualizaciones curriculares). De este modo, el currículo es un proceso contextualizado, metodológico y continuo, coligado al dinamismo de la realidad y el mundo, lo cual sugiere un compromiso social (Agray, 2010; Rodríguez, 2016).

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura (UNESCO, 2016) relaciona la habilidad crítica con el currículo, lo percibe como un componente vital de la educación en sociedad. En Europa, y precisamente en países como España, Inglaterra, Finlandia y Alemania, los procesos curriculares evidencian en la actualidad una transformación plausible en el rediseño y flexibilidad pedagógica. En Centroamérica, países como México y Costa Rica, entre otros, donde los procesos formativos son promovidos por los entes educativos, entran en un movimiento operante y conducente a la transformación social, caracterizado por su funcionalidad pedagógica en las incidencias nacionales y culturales de la región.

En el contexto de América Latina se han suscitado diversas estrategias didácticas y curriculares en articulación con las nuevas tendencias educativas, donde los diseños se destacan por la apertura sistémica entre lo crítico y lo social. Dentro del contexto colombiano, el Ministerio de Educación Nacional y su Decreto 1075 (MEN, 2015) fomenta el desarrollo de habilidades críticas sustentadas en la reflexión y argumentación. Aboga, de igual forma, por la transversalidad de lo crítico como mediador sociocultural y pedagógico en el currículo.

En cuanto a experiencias en investigación, Lozano (2017) en su tesis doctoral encauza la fundamentación del currículo desde el enfoque crítico, como una opción para la transformación social en congruencia con la consolidación del nivel analítico y argumentativo de los estudiantes y, cuyo resultado, optimiza cualitativamente los procesos educativos que trascienden al panorama sociocultural del país.

Otro estudio cualitativo considera que el currículo formativo y sociocrítico busca trascender un plan de estudios estático, academicista y disciplinar, estructurado por áreas-asignaturas, y para

ello propone los siguientes resultados: orientación en la integralidad del educando, el dinamismo del proceso educativo, la mejora continua, trabajo colaborativo, focalización en la solución de problemas del contexto. En consecuencia, el currículo debe considerar las características, retos y necesidades presentes en su propio ámbito y, por ende, procurar el desarrollo de competencias para la vida (alteridad, otredad, autonomía) y ciencia (análisis, interpretación y deducción) (Martínez-Iñiguez et al., 2019).

Es necesario aludir que, el currículo necesita del enfoque crítico para la transformación social, rescatar la identidad latinoamericana y trascender de la transmisión de conocimientos (pedagogía tradicional) a la problematización del saber, del razonamiento científico a los vínculos existentes de la reflexión y la acción, de la evaluación crítica a la autodeterminación y autonomía intelectual (Escobar, 2020). Así, la formación del pensamiento sociocrítico en el proceso de enseñanza-aprendizaje puede revelar escenarios formativos, autónomos, reflexivos e interpretativos. Estos razonamientos admiten ser parte de un proceso que involucra la reflexión en un entorno de aprendizaje significativo, al igual que a la solución de problemas como una disyuntiva de conversión de la realidad propia del estudiante, así como de transformación para su biósfera social (Bolaños et al., 2020).

El currículo crítico es un mediador de procesos socioculturales determinantes para la transformación social. De hecho, el mundo de la cibercultura y sociedad del conocimiento exigen individuos afectivos, reflexivos y críticos. La pandemia no solamente transformó las relaciones educativas, dialógicas, sino un pilar tan trascendente como es la sociedad y la cultura, que exigen la flexibilización y reorientación de los procesos curriculares tradicionales. La educación requiere suscitar las exigencias del papel que juega la academia y la sociedad en los nuevos escenarios presenciales y virtuales de aprendizaje (Ortiz et al., 2021).

A partir de la anterior disertación, el objetivo del artículo es reflexionar en torno a la fundamentación del currículo desde el enfoque crítico como posibilidad para la transformación social de los procesos educativos. En efecto, es esencial reconocer antes del abordaje analítico, argumentativo y reflexivo que hablar de currículo y habilidad crítica, entre otros rasgos, involucra instituir un escenario de reflexión pedagógica y de transformación social.

Argumentación teórica

Volumen 26 N° 3 diciembre 2022

Desde el punto de vista teórico, el artículo gravitó en cuatro grandes núcleos: El primero referido al currículo, el segundo, hace mención a las teorías curriculares, el tercero al enfoque crítico, mientras el cuarto alude a las estrategias pedagógicas para generar pensamiento crítico en el aula. Por tanto, estas cuatro médulas teóricas dan aportes significativos al proceso estructural del estudio.

El currículo: Una significación teórica

Es ineluctable que abordar el ámbito de la fundamentación curricular desde el pensamiento crítico intuye la significación de lo que se conoce como currículo, entendido como un proceso de estructuración del proceso educativo (Kemmis, 1998). Los aportes que han hecho autores y teóricos de alto reconocimiento en la comunidad académica como Bobbitt (1918), Gagné (1967), Johnson (1970), Rule (1973), Tyler (1973), Taba (1974), Stenhouse (1984), Eisner (1987), Kemmis (1988), Sacristán (1991), Magendzo (1996), Torres (1996), Posner (1998), Ololube (2015) y Carrión (2017), entre otros, han inducido a concebir el currículo como una confluencia integral de componentes estructurales (objetivos e intencionalidad pedagógica, contenidos, aprendizajes, criterios y resultados evaluables), humanos (agentes del proceso) e instrumentales y metodológicos (estrategias, recursos, métodos y contexto).

La significatividad e influencia conexas que tienen los constituyentes integrados del currículo se exteriorizan en la planificación e implicación entre enseñanza (contenida y objetiva), aprendizaje (aplicabilidad), flexibilidad y transversalidad. El currículo es el empalme entre la teoría y la práctica (Kemmis, 1998), enfocado en los hilos preceptores de la realidad educativa en una esfera social, política y cultural (Fajardo, 2018), fundamentado análogamente, en los aspectos filosóficos, antropológicos, sociológicos, epistemológicos, psicológicos y pedagógicos que acentúan la acción directa e indirecta de los agentes del proceso de formación (Morales, 2014). Por tal razón, el currículo es una noción teórica y práctica que se dinamiza desde un contexto sociocultural (Sacristán, 1998) acorde a las necesidades y funcionalidades que la sociedad demanda (Posner 1998). En este sentido, las funciones aplicables e inherentes del currículo, según Vásquez (2015) se centran en el desarrollo de habilidades y su conjugación con el mundo sociocultural, pero teniendo presente la orientación del proceso educativo con la práctica pedagógica, lo que se conoce como: ¿Qué enseñar?, ¿cuándo enseñar?, ¿cómo enseñar?, ¿cuándo y cómo evaluar? (Coll, 1994).

Teorías curriculares

Ahora bien, para vislumbrar la génesis (*praxis* teórica del currículo) como proceso trascendente, es preciso distinguir las teorías curriculares donde se entrevé el sustrato del mismo. Existen tres teorías que explican la fundamentación del currículo: La primera conocida como la **Teoría Técnico-Tradiciona**l, donde su naturaleza estriba en la experimentación y datos empíricos (Ruiz, 2005). Por ende, comprime la integración situada del campo educativo (sustento pedagógico) con el conocimiento tecnológico y científico (sustento epistemológico). En segundo lugar, la **Teoría Interpretativa-Práctica**, la cual responde a la teoría anterior desde la reciprocidad del campo educativo con la transformación de la sociedad y educación. En esta perspectiva, el currículo se instaaura en los actores del proceso y el contexto educativo escolar. Por consiguiente, los agentes educativos son moldeadores y transformadores sociales del currículo. De tal manera, si se percibe el currículo como una construcción social, holística, contextualizada y encauzada, según Sacristán (1998), evidencia la factibilidad curricular y su integralidad con la práctica educativa, las vivencias estudiantiles y su rasgo catalizador.

En tercer lugar, se tiene la **Teoría Crítica** sumergida en la significatividad de la acción y su relación con la práctica (Kemmis, 1998), considerando la realidad educativa como una obra social en construcción y transformación constante, donde el sujeto es un ser activo, crítico, participativo y consciente de su entorno sociopolítico (Freire, 2002).

El atributo pragmático de esta teoría, radica en la conexión relacional entre la reflexión crítica con la acción social, delineando una alternativa de transformación y autorreflexión de la situación sociocultural. De lo anterior, atenúa una cuestión: ¿cómo fundamentar un currículo acorde a la realidad social, cultural, política y económica?, ¿qué principios y orientaciones lo pueden fundamentar e innovar?

El pensamiento crítico en la escuela: Una habilidad para la vida

Es preciso antes de introducirnos en esta órbita de investigación, elucidar y concentrar la acepción de pensamiento crítico. No obstante, es heterogéneo acopiar su conceptualización, contextualización y delimitación, producto de la no unanimidad del mismo. Empero, en su investigación doctoral Marciales (2003) propone una referencia histórica del pensamiento crítico en los marcos proyectivos filosóficos griegos con Sócrates, Platón y Aristóteles.

Aunado a esto, la concepción de habilidad crítica se ha dinamizado más reciamente desde 1970 en adelante con el enfoque curricular crítico en países como Alemania, España, Australia y algunos países de América Latina (Brasil, Argentina y Chile). En Estados Unidos e Inglaterra tomó fuerza un flujo de pensamiento crítico llamada *Critical Thinking* como objeción a los bajos índices de desarrollo crítico en estudiantes de nivel medio-superior. Desde la década de 1980 se halla en la *American Philosophical Association*, una reflexión en torno al pensamiento crítico y su desarrollo.

Es trascendental también relucir que a partir de Lipman (1998); Ennis (2001); Freire (2002); Paul y Elder (2005); Facione (2007); Swart (2018), entre otros, hasta la actualidad, le han dado ámbito prevaleciente al pensamiento crítico y su desarrollo como posibilidad de integración de la sociedad del conocimiento y el mundo laboral. Estos Autores pueden ser un ángulo de inclinación consonante, que conciertan en entender la contingencia metodológica, representativa, estratégica, analítica, deliberativa, funcional y sistemática que posibilita la construcción social mediante el currículo con enfoque crítico. En efecto, el pensamiento crítico viabiliza el establecimiento de autonomía y la simétrica deliberación permanente en diversos escenarios cotidianos tanto de naturaleza cognitiva como social.

En la *praxis* educativa, la habilidad crítica incide en el afianzamiento de habilidades tales como el análisis, inferencia, evaluación, explicación e interpretación. De ahí que, en el proceso de enseñanza para el aprendizaje es una estrategia cognitiva y social, suscita en los estudiantes la curiosidad, asombro, análisis y reflexión, pero sobre todo aviva la toma de decisiones, cardinales para la vida en sociedad. De acuerdo con Cruz (2020) el pensamiento crítico canaliza el proceso educativo a un clima productivo para el aprendizaje mediante la articulación con el modelo curricular y los procesos académicos que antepone el fortalecimiento de habilidades como: la creatividad (aprender hacer), investigación (aprender a conocer), autonomía (aprender a aprender), reflexión (disertación mediante el discurso teórico-práctico) e interpretación, análisis, argumentación y revalidación de hipótesis (fundamentos del conocimiento científico).

Por otra parte, existe una afinidad aplicativa y semántica entre lo crítico y la lectura del mundo (valor lógico y social), dado que facilita la contextualización, descodificación y ordenamiento de esquemas sociales (Campos, 2007). En otros términos, mientras la lectura crítica de la realidad social tiene el desvelo o ahínco de dilucidar el contexto y su significado, la habilidad

crítica, evalúa con razonamientos los significados para contextualizarlos de manera objetiva, sistemática, analítica, argumentativa y racional.

La habilidad crítica es mecanismo axial en el proceso educativo, puesto que propicia contemplar y constituir un horizonte variado, contextualizado y conjugado con la relatividad teórica y los disímiles estilos de pensar (toma de decisiones), la existencia de interpretaciones híbridas de toda información y la posibilidad de construcción objetiva y autónoma del conocimiento (Facione, 2007). Hay que tener en cuenta que otros estudios como los de Vélez (2015), Moreno y Velásquez (2017) indican que la escuela debe suministrar espacios para que los estudiantes problematicen, evalúen, reflexionen, critiquen, aprecien y manifiesten la conducción de sus pensamientos a esferas sociales. En el marco expuesto, el pensamiento crítico sitúa el proceso educativo en un contexto para el aprendizaje autónomo (Rojas, 2014). A su vez, emplaza la formación en la autoconciencia y el pensamiento dialógico. Esto se da en la medida en que se afronta, comprende y analiza los problemas complejos, ofreciendo una planificación, organización e interpretación de los mismos.

Pero, más allá de esta exploración estratégica de implementación del pensamiento crítico en el aula, es innegable considerar la necesidad de exigir a la comunidad educativa una participación fusionada en las fases de planificación de objetivos y contenidos, acción práctica, resultados evaluables e impactos del currículo como integrador transdisciplinar de enfoques, metodologías, atmósferas educativas, acoplamientos estratégicos y actores del proceso. De lo anterior, surgen unas preguntas: ¿cómo generar pensamiento crítico en la escuela?, y ¿qué estrategias implementar?

Estrategias para generar pensamiento crítico en el aula

Los actuales cambios culturales tecnológicos y sociales requieren de personas preparadas con una actitud crítica, abierta y adaptable (Solórzano, 2021). Sin embargo, construir espacios para generar pensamiento crítico en el aula, no es tarea fácil. A pesar de ello, es menester considerar las posibilidades pedagógicas para llevarlo a cabo. Entre las factibilidades, Paul & Elder (2005) vislumbran el valor de la pregunta problematizadora y el debate intencional inclinado al trabajo colaborativo. Campos (2007) preconiza en la pedagogía activa, como mecanismo diferenciador y significativo del proceso educativo.

Asimismo, Rodríguez (2018), las investigaciones de Montoya y Monsalve (2008) asientan la trazabilidad de estrategias pedagógicas y metodológicas para desarrollar habilidades críticas en el educando, abreviadas en:

- Aprendizaje instituido en problemas del contexto sociopolítico.
- Aprendizaje cimentado en proyectos (sociales, educativos, ambientales, etc.).
- Aprendizaje apoyado en los desafíos.
- Aprendizaje gravitado en la colaboración.
- Aprendizaje establecido en investigación.
- Método estudio de casos.
- Aprendizaje servicio.

Para complementar, Quiñonez y Salas (2019) en su estudio, ostentan la relevancia pragmática de estrategias meta cognitivas, afectivas y emocionales que estimulen la habilidad crítica. Esto significa que las habilidades críticas se desarrollan en la práctica argumentativa y retroalimentación constante encaminada a habilidades metacognitivas.

A la par, Rivadeneira y Ramírez (2018) en su tesis doctoral, plantean transformar la pedagogía tradicional a lo activo, dinámico y significativo del proceso educativo en la clase invertida mediada en TIC, utilizando los espacios de aprendizaje para investigar, profundizar, practicar, socializar y debatir sobre temáticas tratadas.

Freire (2002) se acentúa no tanto en las estrategias o técnicas sino en la labor del educador revolucionario en contraste al educador bancario. Este pensador brasileño, considera que la enseñanza problémica y contextual (aspectos sociopolíticos de la realidad) es medular para la formación teórica-práctica del educando y su proceso de emancipación.

No obstante, se percibe que la educación sigue siendo la misma a pesar del tiempo, los resultados demuestran la necesidad de implementar programas educativos aplicables desde el currículo, donde el personal docente sea capacitado para inducir proyectos pedagógicos innovadores, desarrollo de la creatividad, autonomía y la resolución de problemas, desarrollo de habilidades para la vida y así lograr enfrentar los retos sociales (Pérez-Morán et al., 2021).

Aspectos metodológicos

El estudio se asentó desde una revisión literaria con un enfoque cualitativo de tipo hermenéutica argumentada en el corpus epistemológico del estado del arte. Este tipo de

investigación posibilita el proceso de clasificación conceptual de las variables metodológicas (categorización): currículo y pensamiento crítico. Además, la codificación de referentes científicos consultados en línea permitió establecer relaciones en el proceso de análisis.

Se utilizó el motor de exploración *Google Scholar* y revistas científicas indexadas en base de datos de alto impacto como Scopus, WOS, SciELO, Redalyc, Dialnet, entre otros. En total, el primer ciclo de búsqueda arrojó 1980 coincidencias. El listado derivado se estructuró, separando duplicados y filtrando la averiguación para transportarse en estudios científico-académicos, afín con las categorías planteadas.

Para registrar los datos se utilizó una articulación sintética e interpretativa (reseña analítica) que permitió organizar la información. La estructuración acopió los siguientes campos: autores, año de publicación, tipo de metodología seguida, país donde tuvo lugar el estudio, breve resumen de los objetivos y descripción de los participantes. El contenido teórico fue analizado con un registro documental que contribuyó filtrar la información más significativa.

En anexión, el proceso cualitativo se determinó en cinco fases metodológicas que evidencian los criterios de rigor científico y ratificaron sustentar la científicidad en cinco puntos centrales:

a) Coherencia: Constituyó el primer abordaje para determinar los elementos científicos que dieron aportes al proceso hermenéutico de interpretación teórica.

b) Profundidad hermenéutica: Permitió aproximar el estudio a una esfera de interpretación, análisis, reflexión en consonancia con los procesos socioculturales y marcos metodológicos.

c) Categorización: En el estudio este punto proporcionó las diferentes posibilidades de variación científico-académica para relacionar e interpretar las categorías cualitativas.

d) Triangulación: Permitió focalizar la información en función a los patrones de convergencia y método cualitativo hermenéutico.

e) Sistematización de la experiencia: Es una interpretación crítica, reflexiva y deconstructiva desde la sistematización y reconstrucción de fuentes teóricas.

Como resultado, la revisión literaria engloba un total de 45 documentos que abordaron en sus contenidos subestructuras científicas para orientar el estudio a un terreno científico-académico. El estudio confinó 14 libros, 16 artículos indexados, 3 tesis doctorales y 3 de maestría, 9 de otras fuentes.

Presentación de los resultados o hallazgos

Los hallazgos se han desarrollado a partir en dos categorías analíticas: La construcción curricular desde el enfoque crítico y el enfoque del pensamiento crítico en el currículo como mediador de una transformación social.

La construcción curricular desde el enfoque crítico

Construir el currículo desde el pensamiento crítico, implica focalizar el proceso de formación pedagógica y su *praxis* social que se engloba desde una conciencia crítica (Aldana-Zavala, 2021). Este dinamismo implicativo, involucra, además, la significación y trascendencia conceptual cuya aplicabilidad es inherente en el proceso de aprendizaje, como un acto socio pedagógico.

Autores como Kemmis (1998); Giroux (1990); Grundy (1994); Freire (2002), entre otros, concuerdan en los puntos céntricos de este enfoque: la construcción curricular para la transformación social, el desarrollo del pensamiento crítico sobre la pedagogía tradicional, y la integración del proceso educativo con categorías cualitativas mediadoras como: el compromiso sociopedagógico del sujeto y los mecanismos para conseguir su aprendizaje. Los estudios de Lipman (1991) en el ámbito educativo hincado en el pensamiento crítico y social, evidencian que origina niveles de abstracción y criterios de razonamiento complejo, analítico y autónomo, brindan la posibilidad de proponer soluciones alternativas de formación social. Al mismo instante, ofrecen disyuntivas transformadoras de alto valor sociopolítico que catalizan el devenir humano. La construcción sociopedagógica del currículo es un proceso activo y organizado e integrado entre la comunidad educativa y sociedad (Saladino, 2012; Basto y Ovalle, 2015; Grijalba et al, 2020).

Entenderlo así, no solamente conlleva desde una perspectiva conceptual (como parte del estado del arte), sino, conjuntamente, desde su *praxis* misma: participación social, diálogo argumentativo y la toma de decisiones. Un currículo que responda efectivamente a los requerimientos del contexto social, debe destinarse para la formación de ciudadanía que aporte a la transformación de la sociedad (Cubas, 2012; Montero, 2021). En consecuencia, la noción de sujetos políticos y sociales se regulariza hacia la construcción de un individuo cuya habilidad crítica se estaciona, de hecho, adjunto en las características consistentes del modelo de sociedad en que

se asienta; una sociedad democrática, dialógica y participativa, con cohesión social y respeto a la diversidad, alteridad e inclusión.

De lo anterior se plantea una cuestión: ¿cómo el enfoque del pensamiento crítico se orienta hacia la transformación social?

Enfoque del pensamiento crítico en el currículo como mediador de una transformación social

En esta categoría se matizan los trabajos publicados con foco directo entre currículo y pensamiento crítico como mediador de la transformación social. De acuerdo con Magendzo (1996) el paralelismo entre educación-sociedad induce al desarrollo del individuo como ser participativo, autónomo y adyacente hacia la transformación de la sociedad (p. 63). Lo anterior, implica que el currículo como puente entre la teoría y *praxis* educativa trayendo a colación las ideas planteadas en 1998 por Stenhouse y Kemmis es una manifestación pluridimensional que vincula la identificación y selección de objetivos, contenidos y metas de la enseñanza/aprendizaje. Siendo el currículo la primordial sustancia de reflexión y situado en la realidad social se resalta que el mundo emite en cada intervalo diversidad de datos que pueden ser erróneos y con información equívoca. De ahí que, el pensamiento crítico puede ser un mecanismo mediador para evaluar los datos del mundo externo, solventando problemáticas cotidianas, deliberando y optando por caminos productivos, y cultivándose en la apropiación conceptual mediante la tonificación del aspecto cognitivo. Es notorio la perspectiva procesal de la habilidad crítica, su abstracción, utilidad, observación, simplificación, diagnóstico y práctica social que se basa en unos criterios como la indagación, el reconocimiento, la contextualización de la realidad y el buen juicio (Lipman, 1991).

La habilidad crítica comprende un soporte lógico y racional (Berger y Luckmann 1966); una dinámica intelectual que media el pensamiento con constructos sociales (valores y creencias) (López, 2013). Esto revela que el sujeto arrojado en el mundo social se enfrenta a diversidad de constructos sociales que dan significado, noción o connotación a su realidad; desde la perspectiva del constructivismo social el individuo construye su realidad socialmente. En otro marco de pensamiento, lo real es un proceso relacional y dinámico entre hábitos, estructuras y formas de pensar.

De hecho, en esa dinámica de dar significado a todo, el pensamiento crítico supone una oportunidad de ofrecer sentido objetivo y crítico a la atmósfera social; desarrollar la habilidad

crítica como mediación de transformación social, supone, tener una educación transformadora en la perspectiva de Iafrancesco (2011) que se traduce en la pedagogía transformadora, la cual fortifica el currículo mediado, transversal y flexible para solucionar problemáticas, desplegar habilidades y enfilar al ser humano a su transformación sociocultural. Por añadidura, esa transformación educativa que se reduce en una pedagogía liberadora, si se trae a evocación los aportes de Freire (2002), y que permite formular un proyecto social para el desarrollo colectivo, una sublime transformación humana en función de la radiografía histórica latinoamericana.

La educación se convierte en una posibilidad real de resistencia y transformación social (Giroux, 2013). Se cristaliza en un proceso de emancipación, alteridad, descolonización del conocimiento y el saber en la medida que concibe la sociedad desde los mecanismos de inclusión, multiperspectismo, pluralismo, ética, moral y educación en valores. El ideal de transformación social es un producto a su vez del ideal cívico, democrático y participativo vinculado al cumplimiento de los deberes, desde un espacio sociopolítico, y materializado en el pilar educativo como el aprender a convivir en sociedad. Es en la escuela (microespacio) el primer lugar de acción participativa y humanista que trasciende a la sociedad (macroespacio). En el aula, el espacio donde se plantean las condiciones productivas para que los estudiantes se transformen pedagógicamente y socialmente.

Conclusiones

La educación necesita ser un camino para el cambio social, como pilar epistemológico del discurso pedagógico sujeto con la teoría y la práctica; lo pedagógico e instruccional. El currículo desempeña un rol catalizador y mediador para potencializar los ideales pedagógicos de transformación social (formación de ciudadanía). El desarrollo de la habilidad crítica como componente elemental del desarrollo humano se debe incorporar al currículo de una manera pedagógica e intencional. Por esta condición, la fundamentación curricular desde el enfoque del pensamiento crítico se sintoniza en el contexto social y cultural de quienes lo involucran.

En el currículo educativo es primordial efectuar aspectos pedagógicos pertinentes que coadyuven incidir realmente en la educación; en razón de que las nuevas dinámicas educativas exigen dirigirse hacia la integralidad, transversalidad y potencialidad de habilidades críticas y dimensiones humanas que guíen la transformación del conocimiento para que, como seres autónomos, críticos, proactivos y responsables se lidere alternativas participativas, democráticas,

activas e inclusivas en la sociedad. Es imperativo que la educación no se reduzca a una estructura científica positivista, restándole valor a lo social y cultural, sino al abordar los procesos de enseñanza para el aprendizaje se esquematice desde los contextos sociopolíticos y culturales de la región.

Es imprescindible resignificar la integralidad: currículo y sociedad. Justamente, en ese sentido, se construye ciudadanía, pues adopta las necesidades de la sociedad y cultura, pero se deja a discusión sí, las tendencias pedagógicas actuales en educación (transformaciones en las políticas y fundamentaciones curriculares) se sitúan en una trayectoria igual o diferente a la que aluden las necesidades reales del contexto.

En el entorno científico que se ha configurado la trascendencia del pensamiento crítico como enfoque meritorio para la fundamentación del currículo, debido a que habilita una independencia ideológica afirmada en la realidad tangible y manifestada en el autoconocimiento y autodeterminación, donde el sujeto se empodera de su contexto socioeconómico, cultural y político.

Referencias

- Aldana-Zavala, J., Vallejo-Valdivieso, P., & Isea-Argüelles, J. (2021). Investigación y aprendizaje: Retos en Latinoamérica hacia el 2030. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 16(1), 78-91. <https://doi.org/10.17163/alt.v16n1.2021.06>
- Agray, N. (2010). La construcción de currículo desde perspectivas críticas: una producción cultural. *Signo y Pensamiento*, 29 (56), 420-427. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp29-56.ccdp>
- Basto, L., y Ovalle, M. (2015). Una mirada crítica a la relación currículo-sociedad. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 1 (11), 111-127. [http://latinoamericana.ucaldas.edu.co/downloads/Latinoamericana11\(1\)_7.pdf](http://latinoamericana.ucaldas.edu.co/downloads/Latinoamericana11(1)_7.pdf)
- Berger, P. y Luckmann, T. (1966). *La construcción social de la realidad*. Doubleday.
- Campos, A. (2007). *Pensamiento crítico*. Editorial Magisterio.
- Coll, C. (1994). *Psicología y Currículo*. Editorial Paidós.
- Cubas, M. (2012). *¿Cómo desarrollar un Pensamiento Crítico?* Editorial Panamericana
- Cruz, P. E. (2020). Propuesta de innovación curricular desde el enfoque del pensamiento crítico en la Fundación Colegio Generación Futuro Colombia del municipio de Girón-Santander.

- (Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Bucaramanga) Repositorio institucional <http://hdl.handle.net/20.500.12749/12089>.
- Escobar, J. (2020). El currículum crítico en la formación del licenciado en ciencias de la educación: diálogo de saberes y proyectos de investigación. *Revista Akademos*, 1 (34), 17–31. <https://doi.org/10.5377/akademos.v0i0.11569>
- Ennis, R. H. (2001). Is critical thinking culturally biased? *Teaching Philosophy*, 21(1), 15-33. <https://philpapers.org/rec/ENNIC1>
- Facione, P. (2007). *Pensamiento crítico ¿Qué es y por qué es importante?* Loyola University.
- Fajardo, N. (2018). Propuesta pedagógica para fomentar el pensamiento crítico en estudiantes de grado décimo. (Tesis de maestría, Universidad Externado de Colombia). Repositorio Institucional https://bdigital.uexternado.edu.co/bitstream/handle/001/1103/CAA-Spa-2018-Propuesta_pedag%C3%B3gica_para_fomentar_el_pensamiento_cr%C3%ADtico_en_estudiantes_Trabajo.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido*. Editorial Siglo XXI.
- Grijalba, J., Mendoza, J., & Beltrán, H. (2020). La formación del pensamiento sociocrítico y sus características: necesidad educativa en Colombia. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(1), 64-72. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202020000100064&lng=es&tlng=es. <https://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/5922/PENSAMIENTO%20CR%3%8DTICO%20COMO%20ESTRATEGIA%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Grundy, S. (1994). *Producto o praxis del currículo*. Ediciones Morata.
- Iafrancesco, G. (2011). Educación, Escuela, y pedagogía transformadora. <http://enjambre.gov.co/enjambre/file/download/9696>
- Kemmis, S. (1998). *La naturaleza de la teoría del currículum*. Editorial Morata.
- Lipman, M. (1991). *Pensamiento complejo y educación*. Ediciones de la Torre.
- López, G. (2013). Pensamiento crítico en el aula. *Revista Docencia e Investigación*, 12(22), 41-60. https://www.educacion.to.uclm.es/pdf/revistaDI/3_22_2012.pdf
- Lozano, L. (2017). *El pensamiento crítico desde la didáctica y el currículo*. (Tesis doctoral, Universidad de Málaga). Repositorio institucional

https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/15997/TD_ALEJO_LOZANO_Laura.pdf?sequence=1

- Magendzo, A. (1996). *Curriculum, educación para la democracia en la modernidad*. Instituto para el desarrollo de la democracia Luis Carlos Galán.
- Marciales, G. (2003). *Pensamiento crítico: diferencias en estudiantes universitarios en el tipo de creencias, estrategias e inferencias en la lectura crítica de textos*. (Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid). Repositorio institucional <https://eprints.ucm.es/id/eprint/4759/1/T26704.pdf>
- Martínez-Iñiguez, J., Tobón., S., & López-Ramírez, E. (2019). Currículo: un análisis desde un enfoque socioformativo. *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 10(18), 43-63. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v10i18.200
- MEN-Universidad Nacional de Colombia. (2015). Adaptaciones y flexibilidad curriculares para el fortalecimiento del pensamiento crítico. Bogotá-Colombia.
- Montoya, J. Monsalve, J. (2008). Estrategias didácticas para fomentar el pensamiento crítico en el aula. *Revista Fundación Católica del Norte*, 6 (25), 113-125. <https://www.redalyc.org/pdf/1942/194215513012.pdf>
- Montero, A. (2021). Currículo y Autonomía Pedagógica. Enseñanzas Mínimas, Comunes y Currículo Básico. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19 (2), 23-36. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8034155>
- Morales, L. C. (2014). El pensamiento crítico en la teoría educativa contemporánea. *Actualidades investigativas en educación*, 14(2), 591-615. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S140947032014000200022&script=sci_abstract&tlng=es
- Moreno, W. Velázquez, M. (2017). Estrategia didáctica y curricular para desarrollar el Pensamiento Crítico. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en educación*, 67(12), 45-51. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55150357003.pdf>
- Ortiz, L., Ramírez, A., Arboleda, J. (2021). El mundo de la cibercultura y la pedagogía en la educación socioafectiva. *Revista Redipe*, 10 (6), 99-109. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8116454>

- Paul, R. & Elder, L. (2005). *Guía para educadores en los Estándares de Competencia para el Pensamiento Crítico*. Fundación para el pensamiento crítico.
https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp_Standards.pdf
- Pérez-Morán, G., Bazalar-Palacios, J., & Arhuis-Inca, W. (2021). Diagnóstico del pensamiento crítico de estudiantes de educación primaria de Chimbote, Perú. *Revista Electrónica Educare*, 25(1), 289-299. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.25-1.15>
- Posner, G. J. (1998). *Análisis del currículo*. McGraw-Hill.
- Rivadeneira, M., y Ramírez, D. (2018). *Analysis of university students' critical ability to identify media bias in written press* (Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid,). Repositorio institucional <https://repositorio.uam.es/handle/10486/686697>
- Rodríguez, J. (2016). Innovación curricular para fomentar el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de bachillerato desde situaciones cotidianas. *Revista de la Fundación Universitaria Católica del Norte*. 10.17081/18-31-1383.
- Rodríguez, A. (2018). Pensamiento Crítico: Características, Habilidades y Actitudes. <https://www.lifeder.com/pensamiento-critico/>
- Rojas, C. (2014). *El currículo educativo*. Editorial Magisterio.
- Ruiz, J. (2005). *Teoría del currículum: Diseño, desarrollo e innovación curricular*. Editorial Universitas.
- Sacristán, J.G. (7ed.) (1998). *El Currículum: Una reflexión sobre la práctica*. España: Ediciones Morata.
- Saladino, A. (2012). *Pensamiento Crítico*. UNAM.
- Solórzano, L. (2020). Estrategias para desarrollar el pensamiento crítico. *Revista Maestro y Sociedad*, 18 (4), 1321-1340.
<https://maestrosociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5417/5087>
- Stenhouse, L. (1998). *Problemas en la investigación y desarrollo del currículum*. Editorial Morata.
- Swartz, R. J. (agosto de 2018). *Transformando el aprendizaje mediante el pensamiento crítico y creativo*. Congreso Internacional Creatividad y Pensamiento celebrado en el Salón San Agustín - Universidad Católica Argentina, Puerto Madero, Buenos Aires.
- UNESCO. (2016). *Habilidades para un mundo Cambiante. Informe ejecutivo para la Educación en América Latina y el Caribe*. Santiago-Chile.

- Vásquez, M. (2015). *Desarrollo del pensamiento crítico como transversalidad curricular*. (Tesis de maestría, Universidad San Ignacio de Loyola). Repositorio Institucional <https://repositorio.usil.edu.pe/items/aa5555ac-a745-439f-a848-e27263cbfd22/full>
- Vélez, C. (2015). *La interdisciplinariedad del pensamiento crítico en el currículo*. (Tesis doctoral, Universidad de Caldas). Repositorio Institucional [http://latinoamericana.ucaldas.edu.co/downloads/Latinoamericana9\(2\)_Completa.pdf](http://latinoamericana.ucaldas.edu.co/downloads/Latinoamericana9(2)_Completa.pdf)