

REVISTA BOLETÍN REDIFE: 15 (4) ABRIL 2026 ISSN 2256-1536

RECIBIDO EL 29 DE NOVIEMBRE DE 2025 - ACEPTADO EL 28 DE FEBRERO DE 2026

# La Tulpa del pensamiento: Una estrategia didáctica para el fortalecimiento del pensamiento crítico en la enseñanza de la filosofía

## The Tulpa of thought: A didactic strategy to foster critical thinking in philosophy education

Deisy Carolina Barajas Sarmiento<sup>1</sup>

Universidad Antonio Nariño. Bogotá, Colombia

### Resumen

En el debate educativo latinoamericano contemporáneo, el pensamiento crítico se encuentra atravesado por tensiones epistémicas vinculadas a la legitimación del conocimiento y a las jerarquías que históricamente han subordinado saberes situados. En el ámbito escolar, esta categoría ha sido frecuentemente reducida a un conjunto de habilidades cognitivas asociadas al análisis y la argumentación, lo que limita su alcance formativo. Desde esta perspectiva, el presente artículo tiene como propósito fundamentar conceptualmente la estrategia didáctica denominada La Tulpa del

Pensamiento, orientada al fortalecimiento del pensamiento crítico en la enseñanza de la filosofía. La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo de carácter documental, mediante el análisis interpretativo de literatura académica sobre pensamiento crítico y didáctica de la filosofía publicada entre 2019 y 2025. A partir de este análisis se propone una estrategia estructurada en seis momentos pedagógicos articulados con las dimensiones pensar, sentir, decir y actuar del modelo sociopragmático del pensamiento crítico, integrando habilidades como análisis del discurso, reconocimiento emocional, argumentación y resolución de problemas.

<sup>1</sup> Magíster en Educación. Estudiante del Doctorado en Educación, Universidad Antonio Nariño, Bogotá, Colombia. Correo electrónico: [debarajas39@uan.edu.co](mailto:debarajas39@uan.edu.co). ORCID: 0000-0002-6881-8701.

## Abstract

In contemporary Latin American educational debates, critical thinking is shaped by epistemic tensions related to the legitimization of knowledge and the hierarchies that have historically subordinated situated forms of knowing. Within school contexts, this category has often been reduced to a set of cognitive skills associated with analysis and argumentation, limiting its formative potential. In response to this situation, this article aims to conceptually ground the didactic strategy known as *La Tulpa del Pensamiento*, designed to strengthen critical thinking in the teaching of philosophy. The study was developed through a qualitative documentary approach based on the interpretive analysis of academic literature on critical thinking and the didactics of philosophy published between 2019 and 2025. Based on this analysis, the article proposes a strategy organized into six pedagogical moments articulated with the dimensions of thinking, feeling, speaking, and acting within the sociopragmatic model of critical thinking, integrating skills such as discourse analysis, emotional recognition, argumentation, and problem solving.

## Palabras clave

Pensamiento crítico, Métodos de enseñanza, Educación secundaria, Metacognición

## Keywords

Critical thinking, Teaching methods, Secondary education, Metacognition.

## Introducción

En el debate latinoamericano contemporáneo sobre la producción y legitimación del conocimiento, el pensamiento crítico no puede desvincularse de las tensiones epistémicas que han configurado históricamente los criterios de validez. La racionalidad moderna, al instituirse como matriz hegemónica de evaluación, ha

operado mediante jerarquías que subordinan saberes y experiencias históricamente situadas, reproduciendo formas de exclusión cognitiva y cultural (Dussel, 1994; Mignolo, 2007; Walsh, 2021). En este horizonte, pensar críticamente no constituye únicamente una habilidad intelectual, sino una práctica atravesada por disputas en torno a qué conocimientos se reconocen como válidos, quiénes están autorizados a producirlos y desde qué marcos interpretativos se evalúan.

En los sistemas escolares latinoamericanos, el pensamiento crítico ha sido comprendido con un énfasis marcado en habilidades cognitivas vinculadas a la coherencia argumentativa y a la validación racional. Esta delimitación conceptual se articula con marcos institucionales orientados a la evaluación y medición del desempeño, consolidando su tratamiento como competencia individual susceptible de estandarización (Chávez Tantajulca, 2024; Hernández Rodríguez, 2019).

Benavides-Lara et al. (2022) afirman que existe una orientación sobre la conceptualización predominante del pensamiento crítico como conjunto de habilidades cognitivas asociadas al análisis, la argumentación y la toma de decisiones. Asimismo, Vendrell-Morancho y Moya (2025), han cartografiado el pensamiento crítico en clave de modelos centrados en procesos racionales y habilidades específicas. En coherencia con ello, estas investigaciones han subrayado la necesidad de evaluar dichas habilidades mediante instrumentos estandarizados y han destacado su relación con el rendimiento académico y el éxito formativo (Chávez Tantajulca, 2024)

Desde la perspectiva pedagógica, esta comprensión restringe el alcance formativo del PC al desvincular los procesos de análisis racional de las dimensiones sociales y afectivas que configuran la experiencia educativa (Freire, 2012; Vendrell-Morancho y Moya, 2025). Aunque las definiciones clásicas han permitido

sistematizar habilidades como la interpretación, el análisis, la evaluación o la inferencia (Ennis, 1991; Facione, 2007; Halpern y Dunn, 2022), el énfasis predominante en la arquitectura cognitiva individual ha tendido a privilegiar el razonamiento formal, dejando en segundo plano su inscripción relacional y transformadora.

Pese a los avances conceptuales alcanzados, entre ellos la clasificación de modelos de pensamiento crítico propuesta por Rodríguez-Ortiz et al. (2023), que distingue los enfoques lógico-racional, cognitivo-emotivo, cognitivo-cientificista y sociopragmático, persiste una distancia significativa entre la fundamentación teórica del pensamiento crítico y su materialización didáctica en la educación secundaria.

Como muestran Benavides-Lara et al., (2022) la producción académica se ha concentrado principalmente en la delimitación conceptual del constructo y en la identificación y evaluación de habilidades cognitivas asociadas al pensamiento crítico, con menor desarrollo de propuestas didácticas estructuradas que traduzcan dichas comprensiones en prácticas pedagógicas situadas. En este escenario, se evidencia brecha entre la fundamentación teórica del pensamiento crítico y su concreción didáctica en la educación secundaria.

Desde este horizonte, resulta pertinente cuestionar las condiciones estructurales que posibiliten superar esta fragmentación. En este sentido, el problema que orienta el estudio se formula en los siguientes términos: ¿qué condiciones didácticas permiten que la integración entre sentir, pensar, decir y actuar propuesta por el modelo sociopragmático se configure como experiencia formativa en la enseñanza de la filosofía en educación secundaria? Teniendo en cuenta este interrogante, el propósito del artículo es fundamentar teóricamente una estrategia didáctica que, desde el modelo

sociopragmático, se materialice en el aula de la escuela secundaria.

Desde esta perspectiva, el presente artículo se configura como una reflexión teórica que busca fundamentar conceptualmente el diseño de esta estrategia didáctica. La Tulpa del Pensamiento está estructurada en seis momentos articulados con las dimensiones del modelo sociopragmático del PC, a saber, pensar, sentir, decir y actuar, cuyo eje articulador es la metacognición. A partir de estas dimensiones existe una correspondencia con habilidades específicas propuestas en dicho modelo, tales como el análisis del discurso, el reconocimiento emocional, la argumentación y la resolución de problemas, las cuales dialogan desde una perspectiva relacional y contextual (Rodríguez-Ortiz et al., 2023)

El artículo se estructura en tres momentos. En primera instancia, se realiza una revisión de los enfoques conceptuales del pensamiento crítico y sus planteamientos en el campo educativo. En segunda instancia, se profundiza como horizonte teórico en el modelo sociopragmático. Finalmente, se presenta como estrategia didáctica La Tulpa del Pensamiento y se discute su aporte conceptual al campo de la didáctica latinoamericana.

## **Metodología**

### **Enfoque Metodológico**

El presente artículo se inscribió en un enfoque cualitativo de carácter documental, orientado a la fundamentación conceptual del diseño de la estrategia didáctica denominada La Tulpa del Pensamiento. Este enfoque resulta pertinente porque privilegia el análisis interpretativo de fuentes teóricas y la construcción de marcos comprensivos que permiten reconocer la dimensión ontológica y epistemológica que sustenta la producción de conocimiento (Vasilachis, 2019). Por su parte, el análisis documental es asumido como una estrategia

sistemática que permite examinar e interpretar los materiales identificados con el fin de desarrollar comprensión conceptual y fundamentación teórica (Bowen, 2009)

#### Delimitación del corpus documental

El corpus documental fue delimitado mediante búsquedas realizadas en Scopus y Google Scholar a través del software Publish or Perish, estableciendo como rango temporal el periodo 2019–2025. Las ecuaciones de búsqueda articularon el concepto de pensamiento crítico con enseñanza y didáctica de la filosofía, garantizando coherencia con los ejes analíticos del estudio. El proceso incluyó una fase inicial de identificación amplia, seguida de filtros

progresivos por tipo de documento, revisión de títulos y resúmenes y lectura analítica detallada. En el proceso de limpieza del corpus se identificaron y eliminaron registros duplicados de las diferentes fuentes consultadas, para garantizar la consistencia del corpus documental. Se excluyeron estudios disciplinares y teóricos en filosofía, investigaciones centradas exclusivamente en educación superior sin proyección a secundaria, investigaciones centradas en mediciones psicométricas del pensamiento crítico y publicaciones de acceso restringido.

El proceso completo de identificación y depuración del corpus se sintetiza en la Tabla 1

Fase	Publish or Perish (software)	Scopus	Total
Registros identificados	1289	175	1464
Tras filtro por tipo de documento	168	25	193
Tras revisión de título y resumen	17	27	44
Duplicados eliminados	4	0	4
Selección final tras lectura analítica	13	4	17

**Fuente: elaboración propia**

#### Procedimiento de análisis documental

Tras la delimitación y la depuración del corpus, se procedió a un análisis comparativo y categorial de los textos seleccionados atendiendo a los criterios de inclusión y exclusión del estudio. Se construyó una matriz de análisis categorial que permitió registrar, por cada estudio, las formas de organización didáctica, la concepción de pensamiento crítico adoptada, los procedimientos de evaluación y la articulación entre dimensiones formativas. Esta matriz permitió la sistematización analítica porque facilitó la identificación de tendencias

recurrentes, convergencias conceptuales y vacíos en el abordaje didáctico del pensamiento crítico en el ámbito escolar en la educación secundaria. La caracterización de los estudios que conforman el corpus documental, organizada según autoría, eje analítico, enfoque del estudio, tipo de aporte y vacío identificado, se presenta en la Tabla 2.

**Tabla 2**  
Caracterización del corpus documental analizado pensamiento crítico (2019–2025)

Referencia	Enfoque del estudio	Tipo de aporte	Vacío identificado
(Deroncele Acosta et al., 2020).	Perspectiva crítica contextual	Análisis conceptual	Predominio cognitivo individual
(Benavides y Ruíz, 2022)	Revisión sistemática	Delimitación conceptual	Escasa traducción didáctica
(Chambi-Ancori, 2021)	Enfoque contextual latinoamericano	Análisis conceptual	Fragmentación entre teoría y práctica
(Rodríguez-Ortiz et al., 2023)	Clasificación de modelos	Sistematización teórica	Falta operacionalización didáctica
(Ayuste y Trilla, 2024)	Pedagogía crítica	Distinción ética-política	Ausencia de secuenciación didáctica

**Fuente: elaboración propia**

Como se observa en la Tabla 2, los trabajos revisados muestran diversidad de enfoques teóricos en relación con el pensamiento crítico, no obstante, hay un predominio del análisis conceptual y de revisiones teóricas, son escasas las propuestas didácticas para su desarrollo en el aula. Del mismo modo, varios estudios coinciden en señalar la dificultad para concretar marcos conceptuales sobre el pensamiento crítico en estrategias pedagógicas específicas para secundaria. Estos vacíos ponen de manifiesto la necesidad de avanzar en el desarrollo de propuestas didácticas que pongan en conexión con la reflexión crítica y prácticas formativas situadas.

Además de la exploración del ámbito del pensamiento crítico en la educación secundaria, se lleva a cabo un recorrido de estudios recientes sobre la enseñanza de la filosofía en la educación secundaria con el objetivo de desvelar las tendencias pedagógicas en esta área, así como carencias en la conexión entre reflexión filosófica y práctica. Los resultados de esta caracterización se encuentran en la Tabla 3

Tabla 3  
Caracterización del corpus documental enseñanza de la filosofía (2019–2025)

Referencia	Enfoque del estudio	Tipo de aporte	Vacío identificado
(Berrio Peña, 2023)	Análisis curricular	Diagnóstico formativo	Tensión entre discurso y práctica
(Nava Preciado, 2022)	Innovación metodológica	Propuesta pedagógica	Articulación parcial de dimensiones
(Figuroa, 2020)	Estudio escolar	Diagnóstico metodológico	Predominio historicista
(Torres Ríos, 2022)	Formación crítica	Análisis pedagógico	Débil estructuración didáctica
(Avello et al., 2021)	Perspectiva estudiantil	Evaluación metodológica	Escasa participación dialógica
(Niño Arteaga, 2025)	Filosofía práctica en aula	Crítica a la lógica competitiva	Falta de fomento de diálogo filosófico en la escuela
(García - Vélez, 2024)	Enfoque decolonial	Propuesta formativa	Integración limitada entre emoción y acción

Fuente: elaboración propia

En la tabla 3, los estudios analizados muestran indicios de una mejora en la reflexión sobre la enseñanza de la filosofía en la educación secundaria, sin embargo, se evidencian limitaciones relacionadas con la débil articulación que existe entre la teoría y la práctica en el aula. En este sentido, los estudios advierten sobre la poca participación dialógica del estudiantado y la falta de articulación que existe entre las dimensiones cognitivas, ética y práctica del pensamiento filosófico. Esos vacíos sugieren la necesidad de fortalecer propuestas pedagógicas que articulen el pensamiento crítico con experiencias formativas en el campo de la filosofía en las aulas.

Con el fin de evidenciar cómo la literatura más actual se articula con la enseñanza del pensamiento crítico en el área de la filosofía de la educación secundaria, se lleva a cabo una revisión analítica sobre los estudios que abordan reflexiones sobre el campo de la didáctica. Del análisis realizado se identifican diferentes ajustes didácticos, se logra identificar fundamentos epistemológicos y apuestas formativas en el aula. Esta caracterización se recoge en síntesis bajo la tabla 4.

Referencia	Enfoque del estudio	Tipo de aporte	Vacío identificado
(Gaete Vergara, 2019)	Didáctica crítica	Análisis epistemológico	Falta articulación explícita con PC
(Baeza y Gaete, 2022)	Sistematización crítica	Fundamentación regional	Ausencia de arquitectura integrada
(Castillo Villapudua, 2021)	Educación emancipadora	Reflexión pedagógica	Débil operacionalización en aula
(Uribe-Pérez, 2019)	Crítica instrumental	Análisis teórico	Escasa secuenciación formativa
(Silva et al., 2025)	Transición crítica	Análisis contemporáneo	Cuestionamiento de enfoques tradicionales en el aula.

**Fuente: elaboración propia**

En suma, como se evidencia en la tabla 4, las configuraciones didácticas revisadas expresan en avances significativos en la reflexión pedagógica de la enseñanza de la filosofía. Sin embargo, también evidencian limitaciones en la articulación de los marcos teóricos - conceptuales del pensamiento crítico y su traducción en la práctica docente del aula. Las propuestas se centran en principios teóricos y explicativos, mientras que la traducción de estos enfoques en estrategias didácticas aparece menos abordada. Estas tensiones sugieren la necesidad de ajustar las propuestas didácticas que pretenden integrar de forma más explícita las dimensiones reflexivas, dialógicas y formativas en el fomento del pensamiento crítico.

#### Construcción de la matriz de análisis

Las categorías de análisis fueron definidas en un primer momento de forma deductiva teniendo en cuenta el marco conceptual del estudio y éstas fueron ajustadas progresivamente durante la lectura analítica del corpus teórico. Esta forma de proceder permitió establecer criterios operativos de identificación en los

textos revisados, garantizando coherencia entre los fundamentos teóricos del estudio y la sistematización documental. De este modo, los ejes se configuran como dimensiones interrelacionadas que permitieron orientar la lectura comparativa con el fin de identificar patrones conceptuales y metodológicos a lo largo de la literatura examinada.

#### Ejes analíticos de la revisión

A partir de la matriz de análisis constituida, el corpus fue abordado a través de tres ejes categoriales que orientaron la revisión comparativa de los estudios seleccionados. Estos ejes funcionaron como dimensiones interrelacionadas, porque permitieron analizar la articulación entre los fundamentos conceptuales del pensamiento crítico y configuraciones didácticas en la educación secundaria en la enseñanza de la filosofía. Esta organización analítica permitió identificar convergencias, tensiones y vacíos en el campo, estableciendo la base para la construcción teórico-conceptual de la propuesta.

1. Concepciones de pensamiento crítico.
2. Enseñanza de filosofía en educación secundaria.
3. Configuraciones didácticas.

Tabla 5 Organización analítica del campo de estudio a partir de los ejes categoriales			
Eje de análisis	Pregunta analítica orientadora	Aspectos examinados en la literatura	Vacíos identificados
Concepciones de pensamiento crítico	¿Cómo se conceptualiza el pensamiento crítico en los estudios revisados?	Definiciones teóricas Énfasis cognitivo Relación con argumentación y/o juicio o acción	Predominio de enfoques cognitivo-instrumentales con limitada articulación ética, emocional y contextual Escasa problematización del pensamiento crítico como práctica situada en contextos escolares latinoamericanos
Enseñanza de la filosofía en educación secundaria	¿Qué lugar tiene la enseñanza de la filosofía en el desarrollo del pensamiento crítico?	Enfoques pedagógicos, finalidades formativas relación entre filosofía y formación ciudadana	Débil operacionalización pedagógica e insuficiente articulación entre dimensiones cognitivas, emocionales y prácticas
Configuraciones didácticas	¿Qué estrategias didácticas se proponen para fomentar el pensamiento crítico en el aula?	Propuestas metodológicas, actividades de aula, secuencias didácticas	

**Fuente: elaboración propia**

La relación entre estos ejes, las preguntas analíticas que orientaron la revisión y los principales vacíos identificados en la literatura se sintetizan en la Tabla 5.

## Resultados

A partir de la construcción del corpus presentado en las tablas 2, 3, 4 y 5 en la sección de metodología, se organizó el análisis a partir de tres ejes categoriales que permitieron revisar la forma en la que se configuran conceptualmente la didáctica con respecto al pensamiento crítico en la literatura seleccionada. Los ejes se conciben como dimensiones interrelacionadas que permiten comprender el tránsito entre concepciones instrumentales del pensamiento crítico hacia una perspectiva de acción transformadora. A continuación, se presenta cada uno de ellos para destacar tensiones, aportes que emergen del corpus seleccionado y analizado.

Eje 1. El pensamiento crítico: de la competencia cognitiva a la praxis situada y transformadora

El análisis documental realizado permitió identificar distintos modos de conceptualizar el pensamiento crítico en la literatura revisada. A partir de la matriz de análisis y de la organización del corpus en los tres ejes categoriales definidos en la metodología, se examinó cómo los estudios seleccionados comprenden el pensamiento crítico y qué dimensiones privilegian en su desarrollo educativo. Este eje presenta los principales enfoques identificados, así como las tensiones conceptuales que emergen en el tránsito desde aproximaciones centradas en habilidades cognitivas hacia perspectivas que lo comprenden como una práctica situada y transformadora.

El análisis del corpus teórico permitió identificar que el pensamiento crítico ha sido ampliamente conceptualizado como competencia cognitiva orientada al juicio racional y a la toma de decisiones fundamentadas. Ennis (1991) lo definió como pensamiento razonado y reflexivo orientado a decidir qué creer o hacer; Norris (1989) incorporó las disposiciones necesarias para su ejercicio; y Kuhn (1999) propuso una arquitectura

que integra dimensiones metacognitivas, metaestratégicas y epistemológicas. En esta misma línea, Halpern (2022) subrayó la integración entre habilidades cognitivas y disposiciones actitudinales, planteamiento retomado por Magno (2010) y Ku y Ho (2010), quienes enfatizaron la autorregulación como condición para su desarrollo.

Desde una perspectiva sistemática, Facione (2007), en el marco del proyecto Delphi, definió el pensamiento crítico como juicio autorregulado que implica interpretación, análisis, evaluación, inferencia y explicación. Saiz y Rivas (2008) reforzaron su vínculo con procesos formales de razonamiento; Fisher (2011) lo situó en la toma de decisiones racionales fundamentadas; Carvalho et al. (2015) lo asociaron con habilidades evaluativas para la resolución de problemas; Escobar (2024) y Hernández (2019) ampliaron su alcance hacia contextos cotidianos; mientras que Tsai (2019) y Saiz y Fernández (2008) incorporaron su relación con creatividad y dimensión ética en escenarios educativos cambiantes.

Si bien estas contribuciones han enriquecido el campo, el análisis evidenció un supuesto transversal: la centralidad del individuo como sujeto racional autónomo cuyo desempeño puede evaluarse mediante criterios cognitivos relativamente universales. Esta orientación ha favorecido su incorporación en marcos curriculares asociados a mediciones estandarizadas, pero, como advierten Deroncele et al. (2020) y Niño Arteaga (2025), ha limitado su despliegue como práctica formativa transformadora en contextos latinoamericanos atravesados por desigualdades estructurales. En consecuencia, el pensamiento crítico tiende a configurarse como competencia técnica desligada de su dimensión ética, política y contextual.

La distinción planteada por Ayuste y Trilla (2024) permite precisar esta tensión al diferenciar entre

el desarrollo del qué y el cómo del razonamiento, propio de la tradición del Pensamiento Crítico, y el para qué de su ejercicio, enfatizado por la Pedagogía Crítica.

Freire (1997, 2012) propone que la reflexión auténtica está articulada a la acción transformadora. Para el autor, pensar críticamente implica hacer una lectura de la realidad concreta de los sujetos para reinterpretar y situar el conocimiento en la experiencia histórica. Es por ello, que el juicio crítico no es neutral, porque supone un posicionamiento frente a relaciones de poder y estructuras sociales. Teniendo en cuenta este horizonte ético - político, resulta necesaria una revisión acerca de la conceptualización del pensamiento crítico en el ámbito educativo.

Al respecto Rodríguez-Ortiz et al. (2023) proponen una sistematización que permite comprender las distintas orientaciones del campo al clasificar cuatro modelos de pensamiento crítico: lógico-racional, cognitivo-emotivo, cognitivo-cientificista y sociopragmático. En los tres primeros modelos, predomina la evaluación de habilidades cognitivas y desempeño individual del estudiante. Por su parte, el modelo sociopragmático propone un desplazamiento conceptual al comprender el pensamiento crítico como una práctica situada que articula pensamiento, lenguaje, emoción y conocimiento en la interacción social, articulando pensar, sentir, decir y actuar a partir de dimensiones interdependientes que buscan la transformación, a partir del contexto de los sujetos.

Esta reconfiguración ontológica y epistemológica del sujeto crítico, propuesta por Rodríguez-Ortiz et al., (2023), desde el modelo sociopragmático, implica un desplazamiento para comprender que el pensamiento crítico se configura en la interacción social y en contextos históricos concretos de los sujetos.

Esta perspectiva teórica dialoga con la comprensión freireana de la formación como praxis transformadora (Freire, 1997, 2012) y con la problematización propuesta por, Gaete (2019) quien advierte que los procesos educativos no están llamados a reproducir contenidos, por el contrario, esta avocados a configurar subjetividades y orientaciones frente al mundo, lo que refuerza la necesidad de disputar el sentido del conocimiento en la formación crítica. (Silva et al., 2025)

En este contexto, el modelo sociopragmático propuesto por Rodríguez-Ortiz et al. (2023) ofrece un desplazamiento conceptual significativo al comprender el pensamiento crítico como una práctica situada que integra pensamiento, emoción, lenguaje y acción en procesos de interacción social. Esta perspectiva permite reconfigurar la comprensión del sujeto crítico desde una lógica relacional y contextual, lo que abre la posibilidad de traducir dicha concepción propuesta por Vendrell-Morancho y Moya (2025) en didácticas orientadas a la formación de sujetos capaces de interpretar y transformar su realidad.

## Eje 2. Enseñanza de la Filosofía en la educación secundaria

En el escenario internacional, la enseñanza de la filosofía ha sido reconocida como un espacio formativo privilegiado para el desarrollo del juicio autónomo, la deliberación racional y la construcción de ciudadanía crítica. El informe de la UNESCO sostiene que la filosofía constituye una escuela de libertad en tanto promueve el ejercicio reflexivo, la argumentación fundamentada y la problematización de las condiciones sociales que configuran la experiencia humana (UNESCO, 2011). Desde esta perspectiva, el aprendizaje del filosofar no se reduce a la transmisión de doctrinas, sino que implica la formación de sujetos capaces de examinar críticamente el mundo y su lugar en él.

En el contexto latinoamericano, esta discusión adquiere una densidad particular, Carmona Sánchez (2022) plantea que una filosofía de la educación en América Latina exige situar el quehacer filosófico en diálogo con las condiciones históricas, culturales y políticas del continente. Ello supone superar modelos universalizantes y abrir paso a una educación filosófica que responda a problemáticas propias, fortaleciendo una conciencia crítica vinculada a la realidad social.

En esta línea, Ortíz Padilla (2024) subraya que un enfoque decolonial en la enseñanza implica cuestionar las jerarquías epistémicas heredadas y promover proyectos educativos que reconozcan la pluralidad de saberes, lo cual amplía la comprensión del pensamiento crítico más allá de su dimensión estrictamente cognitiva.

Sin embargo, al analizar la producción reciente sobre enseñanza de la filosofía en educación media, emergen tensiones significativas entre el reconocimiento discursivo del pensamiento crítico y su concreción didáctica. Figueroa (2020) evidencia que los planes y programas de estudio en Colombia mantienen una estructura centrada en contenidos y autores organizados cronológicamente, con escasa problematización metodológica sobre cómo se desarrollan efectivamente las capacidades críticas en el aula. En un sentido complementario, Torres Ríos (2022) afirma que, aunque la enseñanza de la filosofía se asocia con el desarrollo del pensamiento crítico, esta contribución no siempre se traduce en prácticas pedagógicas sistemáticas que articulen análisis conceptual, argumentación y reflexión contextual.

Desde la perspectiva de los propios estudiantes, Avello Martínez (2021), Berrío Peña (2023) y Niño Arteaga (2025) muestran que las metodologías empleadas en educación media tienden a privilegiar la exposición magistral

y el tratamiento teórico de los contenidos, lo cual limita la participación activa y el diálogo crítico. De manera convergente, Nava Preciado (2022) propone reconfigurar la enseñanza a partir de los intereses y preocupaciones de los adolescentes, señalando que el ejercicio filosófico cobra sentido cuando se conecta con sus experiencias y problemáticas concretas. Esta orientación desplaza el énfasis desde la mera apropiación conceptual hacia procesos de interrogación, deliberación y toma de postura.

El análisis conjunto de estos documentos permitió identificar una constante: aunque existe consenso en torno al valor formativo de la filosofía para el desarrollo del pensamiento crítico, persiste una brecha entre dicha finalidad y la estructuración explícita de arquitecturas didácticas que integren de manera coherente dimensiones cognitivas, emocionales, discursivas y prácticas. La literatura revisada enfatiza el análisis argumentativo y la comprensión conceptual, pero ofrece menor sistematicidad en la articulación de procesos relacionales, éticos y de acción transformadora.

En consecuencia, los resultados del análisis documental delimitan un vacío en el campo de la enseñanza de la filosofía en educación media latinoamericana: la ausencia de una secuenciación didáctica explícita que traduzca el horizonte crítico declarado en configuraciones formativas integradas. Este hallazgo justifica la necesidad de diseñar una estrategia didáctica que no solo reconozca la centralidad del pensamiento crítico, sino que lo operacionalice mediante una arquitectura pedagógica que articule reflexión conceptual, posicionamiento ético, diálogo argumentado y proyección de acción en el contexto escolar.

Eje 3. Horizontes pedagógicos para una estrategia didáctica transformadora

La Tulpa del Pensamiento se propone como una

estrategia didáctica, cuyo objetivo es materializar en los escenarios escolares una comprensión situada y transformadora del pensamiento crítico. Desde este punto de vista, implica resignificar la forma en que es concebida la enseñanza, el saber y la configuración de relación pedagógica en el aula de clase. En esta línea, Uribe-Pérez (2019), plantea la necesidad de la construcción escenarios escolares emancipadores que fomenten la superación de la visión instrumental del pensamiento crítico, para promover la formación de sujetos capaces de cuestionar las estructuras de poder presentes en la escuela, de tal manera que el estudiante sea un legítimo interlocutor en un diálogo horizontal.

En este sentido, la Tulpa se configura como una estrategia didáctica colectiva, que busca resignificar el escenario escolar, como lugar de reconocimiento, encuentro y transformación social, porque se nutre de tradiciones que comprenden el conocimiento como un tejido relacional y comunitario (Ortiz Yule, 2019; Viaña Rubio y Villanueva Barreto, 2022)

La apertura epistémica no consiste en incorporar saberes como contenidos adicionales, sino en reconocer que el pensamiento crítico sólo puede configurarse como práctica situada cuando dialoga con memorias, territorios y experiencias históricas. Sin embargo, el riesgo de que los discursos emancipadores permanezcan en el plano retórico exige traducir estos principios en prácticas concretas.

El campo de la didáctica permite comprender la profundidad de este desplazamiento. Dogliotti (2010), desde una lectura arqueológica, muestra que la didáctica moderna se estructuró en torno a configuraciones discursivas que privilegiaron la racionalidad metodológica y el control del proceso de enseñanza. Behares (2004) profundiza esta crítica al concebir la enseñanza como acontecimiento didáctico, donde el saber se produce en la relación simbólica y pulsional entre los sujetos, y no como mera aplicación

de un contenido. En continuidad, Contreras (2010) sostiene que enseñar implica exponer la propia relación con el saber, cancelando la frontera entre lo que se sabe y lo que se es. Estas perspectivas convergen en la didáctica situada latinoamericana, que desplaza la tríada docente-saber-estudiante hacia una trama relacional e histórica donde la enseñanza acontece en el diálogo con el contexto (Baeza y Gaete, 2022)

Siguiendo a Zemelman (2005), pensar la educación desde categorías universales consolidadas impide leer el presente con marcos propios. Por tal motivo, el desafío está en la construcción de una epistemología del presente, en la cual se reconozca la historicidad de los sujetos y la contingencia del saber. Desde esta perspectiva, el análisis efectuado permite identificar la necesidad de proponer claves didácticas que estén en la capacidad de configurar el pensamiento crítico en experiencias formativas.

#### 4. La Tulpa del Pensamiento: sentidos pedagógicos de sus seis momentos

La Tulpa del Pensamiento se configura como una estrategia didáctica de seis momentos que articulan las dimensiones del modelo sociopragmático del pensamiento crítico, sentir, pensar, decir y actuar, en una trama que integra las habilidades de análisis del discurso, gestión de las emociones, argumentación, resolución de problemas, a través de la metacognición como eje estructural (Rodríguez-Ortiz et al., 2023). La tulpa se configura como una didáctica situada porque reconoce el saber cómo una experiencia encarnada, relacional y contextualizada, ya que se distancia de la visión instrumental e individual del pensamiento crítico.

Gaete y Baeza (2024) advierten que la tríada clásica docente-saber-estudiante se ha sostenido en una epistemología que invisibiliza la contingencia y la historicidad del aula. Desde

esta perspectiva, la Tulpa del pensamiento, busca desplazar la enseñanza prescriptiva anidada en la lógica del control hacia el acontecimiento pedagógico, el cual articulado al pensamiento crítico fortalece la relación entre viva entre emoción, lenguaje y acción transformadora.

Por su parte Dogliotti (2010), señala que este desplazamiento es una ruptura con las configuraciones discursivas modernas de la didáctica, en donde la autoridad pedagógica se definía entre la linealidad de enseñar y aprender. Para el caso particular de la Tulpa, la autoridad se configura en el vínculo en la mediación con el saber con el fin de generar unas condiciones para la construcción conjunta de sentidos.

Contreras (2010) complementa esta perspectiva al afirmar que la formación implica superar la frontera entre lo que sabemos y lo que somos. En coherencia con ello, las dimensiones del modelo sociopragmático no operan como fases secuenciales, sino como modos de existencia pedagógica en los que sentir, pensar, decir y actuar constituyen formas integradas de subjetivación crítica. Desde este marco, los seis momentos de La Tulpa del Pensamiento se estructuran del siguiente modo:

#### 1. El propósito que nos mueve

Este momento inaugura la experiencia de la Tulpa mediante la formulación colectiva de preguntas generadoras que emergen del contexto vital de los estudiantes. Su función es activar la dimensión del sentir como condición de posibilidad del juicio crítico. En términos del modelo sociopragmático, este momento moviliza la sensibilidad ética y contextual que antecede al análisis discursivo (Rodríguez-Ortiz et al., 2023).

La pregunta inicial se plantea como acontecimiento formativo que convoca la experiencia, el deseo de saber y la implicación

subjetiva. Siguiendo a Behares et al. (2004) el movimiento inicial del aprender no es puramente cognitivo, sino pulsional, precisamente porque el conocimiento surge cuando algo interpela, afecta y desestabiliza. De este modo, el propósito que nos mueve instala el pensamiento crítico como experiencia encarnada, donde emoción y reflexión se entrelazan desde el inicio.

Simultáneamente, este momento activa la dimensión del pensar al propiciar la identificación de supuestos, creencias y marcos interpretativos que orientan la mirada sobre la realidad. En coherencia con Ayuste y Trilla (2024), el docente no impone un tema, sino que facilita la emergencia de problemas compartidos que orientan la búsqueda colectiva de sentido. La metacognición comienza aquí al invitar a los estudiantes a reconocer por qué ciertas preguntas les interpelan y desde qué experiencias las formulan. Así, el propósito inicial inaugura un proceso en el que sentir y pensar se articulan como condiciones de una criticidad situada.

#### 2. Reconocemos lo que traemos

Este momento profundiza la dimensión del sentir al legitimar las experiencias, emociones y saberes situados que cada estudiante aporta al espacio formativo. No se trata únicamente de activar conocimientos previos, sino de reconocer que toda interpretación de la realidad está atravesada por trayectorias biográficas, culturales y territoriales. En coherencia con Chambi-Ancori (2021) y García - Vélez 2024, el pensamiento crítico se configura desde contextos concretos y no desde abstracciones universales. En términos del modelo sociopragmático, aquí se articula el sentir con el decir, pues la experiencia sólo adquiere estatuto crítico cuando se expresa, se comparte y se pone en diálogo con otros. La habilidad movilizada es la explicitación discursiva de saberes situados, entendida como reconocimiento de la propia voz en la construcción colectiva del conocimiento.

Desde esta perspectiva, el aula deja de operar bajo una lógica unidireccional de autoridad para devenir espacio de interlocución horizontal, tal como lo problematiza Dogliotti (2010) al cuestionar las configuraciones modernas de la didáctica.

Asimismo, este momento activa la metacognición al invitar a los estudiantes a examinar cómo sus experiencias configuran lo que consideran verdadero, legítimo o relevante. Reconocer lo que se trae no es sólo narrar, sino reflexionar críticamente sobre los marcos que orientan esa narración. En este sentido, el saber se comprende como experiencia que afecta y transforma, en consonancia con la concepción formativa planteada por Contreras (2010). Así, este segundo momento consolida el desplazamiento desde un pensamiento crítico abstracto hacia una práctica situada en la que sentir y decir se entrelazan para legitimar la pluralidad epistémica del aula.

### 3. Cuestionemos lo que parece normal

Este momento activa de manera central la dimensión del pensar, entendida como análisis crítico de los discursos que configuran la realidad y que suelen presentarse como naturales, neutrales o incuestionables. Desde el modelo sociopragmático, pensar críticamente implica examinar las estructuras lingüísticas, simbólicas y culturales que sostienen determinadas verdades y silencian otras (Rodríguez-Ortiz et al., 2023).

La habilidad movilizada en esta fase es el análisis del discurso, entendido como capacidad para identificar supuestos, relaciones de poder, exclusiones y mecanismos de naturalización presentes en narrativas dominantes. En este sentido, cuestionar lo que parece normal supone desestabilizar las categorías heredadas y reconocer la historicidad de aquello que se presenta como universal. Tal ejercicio dialoga con las reflexiones de Rosero Morales (2020)

al señalar que la criticidad implica visibilizar las formas en que ciertos discursos legitiman desigualdades y reproducen jerarquías epistémicas.

En coherencia con Behares (2005), todo saber está atravesado por dimensiones pulsionales y afectivas; por tanto, cuestionar implica también reconocer cómo nuestras propias creencias y deseos participan en la producción de sentido. Aquí la metacognición adquiere un carácter ético: reflexionar sobre cómo nuestras interpretaciones pueden reproducir o resistir formas de exclusión.

Asimismo, este momento articula el pensar con el decir, pues el análisis se despliega en el intercambio argumentativo y en la confrontación dialógica de perspectivas. La autoridad pedagógica se desplaza desde la certeza hacia la problematización compartida, desarticulando la linealidad entre enseñar y aprender que caracteriza a las configuraciones didácticas modernas (Dogliotti, 2010). De este modo, cuestionar lo que parece normal constituye un ejercicio formativo que abre la posibilidad de reconstruir sentidos desde horizontes más inclusivos y situados.

### 4. Exploremos otros saberes

Este momento amplía la dimensión del pensar mediante el diálogo con marcos interpretativos diversos, provenientes de tradiciones filosóficas, científicas, artísticas y ancestrales. Si en la fase anterior se problematizaron los discursos naturalizados, aquí se abre el horizonte hacia otras formas de comprender la realidad. La habilidad movilizada es la argumentación crítica, entendida como contraste de perspectivas, fundamentación de posiciones y construcción colectiva de sentidos en diálogo con múltiples fuentes.

En coherencia con Niño-Arteaga 2025, este momento activa también la dimensión del decir,

pues el contraste epistémico sólo se consolida en el intercambio argumentativo, donde las posiciones se exponen, se justifican y se revisan públicamente. De este modo, la pluralidad de saberes se incorpora como una condición para una criticidad que reconoce la complejidad del mundo, puntualmente cuando entre los estudiantes construyen reflexiones a partir del diálogo filosófico.

En este momento, pensar y decir se entrelazan como práctica deliberativa que amplía el juicio crítico más allá de la opinión inmediata, permitiendo que la comprensión se complejiza y se reorienta hacia alternativas posibles de acción.

#### 5. Transformemos nuestro mundo

Este momento concreta la dimensión del actuar como expresión visible del pensamiento crítico. En coherencia con el modelo sociopragmático, el actuar constituye la proyección deliberada de alternativas frente a problemas identificados en el contexto. La habilidad que se activa es la resolución de problemas, entendida como la capacidad de analizar situaciones complejas, valorar opciones posibles y tomar decisiones argumentadas orientadas a la transformación (Castillo Villapudua, 2021)

Rodríguez-Ortiz et al. (2023) sostienen que el pensamiento crítico integra sentir, pensar, decir y actuar como procesos interdependientes. En este momento, dicha integración se hace operativa: las emociones movilizadas en el sentir, los análisis desarrollados en el pensar y los argumentos construidos en el decir convergen en propuestas concretas de acción. El actuar, por tanto, es una síntesis práctica del proceso formativo.

Desde la perspectiva de Ayuste y Trilla (2024), la criticidad cobra sentido cuando se traduce en compromiso ético y participación en la realidad social. En este marco, transformar el

mundo implica asumir la responsabilidad sobre las consecuencias de nuestras decisiones y reconocer la dimensión pública del juicio.

La metacognición adquiere aquí un carácter prospectivo: los estudiantes no solo planifican acciones, sino que anticipan efectos, evalúan su pertinencia y revisan los supuestos que orientan sus decisiones. Actuar críticamente supone preguntarse por la coherencia entre lo que se piensa, lo que se dice y lo que se hace.

Este momento evita que la experiencia pedagógica quede circunscrita al plano discursivo y sitúa el pensamiento crítico como práctica encarnada en el contexto. La transformación se realiza como ejercicio situado de responsabilidad compartida, donde la acción emerge de la deliberación colectiva y se orienta a modificar condiciones concretas de exclusión, desigualdad o invisibilización.

#### 6. Cosechemos lo que sembramos

El momento de cierre de La Tulpa del Pensamiento activa de manera explícita la dimensión metacognitiva del modelo sociopragmático. Se trata de realizar una revisión consciente de los procesos desarrollados en las dimensiones de sentir, pensar, decir y actuar.

Rodríguez-Ortiz et al. (2023) afirma que el pensamiento crítico implica autorregulación y conciencia reflexiva del juicio del sujeto. Desde esta perspectiva, la metacognición opera como un proceso estructural que permite identificar la forma en cómo se construyeron los análisis, qué emociones intervienen en las interpretaciones, qué criterios orientan la habilidad argumentativa y por último cómo se fundamentaron las decisiones prácticas.

Para este momento la habilidad que se fortalece es la autorregulación del juicio, la cual es entendida como esa capacidad de reconocer críticamente sus razonamientos, sus sesgos, identificar los cambios en la comprensión y

finalmente valorar el impacto de las acciones emprendidas en un contexto específico. Por su parte, Herrera Barzallo et al. (2024) resaltan que la metacognición permite planificar, monitorear y evaluar los procesos de aprendizaje de forma consciente, favoreciendo autonomía y pensamiento reflexivo profundo.

De acuerdo con Contreras (2010), esta revisión constituye un ejercicio de subjetivación porque el estudiante reconoce cómo el saber lo ha transformado. En este mismo sentido, Dogliotti, (2010) afirma que para que exista reconfiguración de la autoridad pedagógica, este momento está llamado a facilitar un diálogo reflexivo en donde la palabra del estudiante adquiere legitimidad epistemológica en su proceso formativo.

Cosechar lo sembrado implica reconocer que el pensamiento crítico surge en el momento en que el sujeto comprende cómo se ha transformado su manera de pensar, sentir, decir y actúa en su realidad próxima. La metacognición, articula retrospectiva y proyección.

Este momento cierra el ciclo formativo que integra experiencia, conciencia y transformación. La Tulpa se consolida como una construcción reflexiva que permite a los sujetos consolidar coherencia entre palabra, emoción, discurso y acción en contextos históricos concretos.

## Conclusiones

El análisis documental realizado a los tres ejes propuestos dentro del estudio permitió identificar una brecha estructural en el campo de la enseñanza de la filosofía en la educación media en América Latina. Si bien se evidencia un consenso sobre la importancia y centralidad del pensamiento crítico en el escenario educativo latinoamericano, se identifica, sin embargo, una discontinuidad entre su fundamentación teórica, su abordaje didáctico y la forma en cómo se concretiza en el aula de clase en la escuela secundaria.

El primer eje, aborda la categoría Pensamiento crítico, pone de manifiesto que existe una predominancia orientada a privilegiar las aproximaciones centradas en las habilidades cognitivas y en el desempeño individual de los estudiantes, sin embargo, es preciso indicar que progresivamente se han ido vinculado dimensiones metacognitivas y emocionales al posicionamiento epistemológico del pensamiento crítico.

El desplazamiento teórico hacia el modelo sociopragmático permitió una aproximación más integradora de pensamiento crítico porque articula emoción, lenguaje, conocimiento y acción transformadora. No obstante, el análisis documental evidenció que este modelo aún no presenta sistematizaciones desde el campo didáctico en el ámbito escolar.

En el segundo eje, centrado en la enseñanza de la filosofía en el contexto latinoamericano, el análisis evidenció tensiones entre el reconocimiento normativo del pensamiento crítico y las prácticas escolares efectivas. Si bien los marcos internacionales y nacionales legitiman la filosofía como espacio privilegiado para la formación crítica, la organización curricular y las dinámicas evaluativas continúan favoreciendo aproximaciones fragmentadas y predominantemente cognitivas. Esta distancia entre la teoría y la práctica constituye uno de los hallazgos centrales que se obtuvieron en este estudio

Finalmente, el tercer eje, la didáctica de la filosofía, evidenció tránsitos entre enfoques metodológicos prescritos hacia perspectivas críticas que reconocen en el acto educativo la importancia de la historicidad, la subjetividad y las dimensiones éticas de los sujetos en el escenario escolar. Sin embargo, la evolución teórica no ha estado del todo atravesada de forma articulada a las dimensiones constitutivas del pensamiento crítico. En consecuencia, el campo de la didáctica de la filosofía se halla

entre la racionalidad cognitiva - técnica y el horizonte crítico, sin consolidar estrategias o claves didácticas que configuran el modelo sociopragmático en experiencias formativas en la educación secundaria.

La articulación de los tres ejes permitió comprender que la problemática no reside únicamente en la definición conceptual del pensamiento crítico, ni exclusivamente en la didáctica, ni solamente en la enseñanza de la filosofía como disciplina, sino en la falta de integración sistemática entre estos planos. La brecha identificada es, una consecuencia, estructural: ausencia de claves didácticas que traduzcan el modelo sociopragmático en experiencia formativa en las aulas de la escuela secundaria de Latinoamérica.

Desde esta perspectiva, La Tulpa del Pensamiento se propone como una alternativa didáctica para abordar dicha brecha, al plantear una estrategia que articula de forma explícita las dimensiones de sentir, pensar, decir y actuar, con la metacognición como eje transversal. De esta manera, el pensamiento crítico transita de una concepción técnica e individual hacia una práctica relacional y contextual a partir del modelo sociopragmático.

Finalmente, el estudio aporta al campo en tres niveles. En el plano teórico, evidencia la brecha que existe entre las conceptualizaciones contemporáneas del pensamiento crítico y su sistematización de configuraciones didácticas en la enseñanza de la filosofía en educación secundaria. En el plano didáctico, se propone la estrategia denominada: La Tulpa del Pensamiento, una clave didáctica que articula las dimensiones de sentir, pensar, decir y actuar en la enseñanza de la filosofía. En el plano epistemológico, contribuye a fortalecer una comprensión alternativa del pensamiento crítico en el contexto educativo latinoamericano,

porque articula las dimensiones cognitivas, emocionales, discursivas y prácticas en los estudiantes de la secundaria.

### Referencias Bibliográficas

- Avello, F., Concha, J. y Gómez, R. (2021). El sentido de la enseñanza de la filosofía en la educación media chilena. Una aproximación a partir de la mirada de estudiantes de pedagogía. *Ixtli: Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, 8, 75-94. doi:10.63314/ROVC7634
- Ayuste, A. y Trilla, J. (2024). Pensamiento crítico y pedagogía crítica: Coincidencias y complementariedades. *Revista de Educación*, (406), 242-255. doi:10.4438/1988-592X-RE-2024-406-647
- Baeza, A. y Gaete, M. (2022). Acontecimiento, subjetividad e historicidad: Coordenadas críticas en la didáctica latinoamericana. *Perspectiva*, 40(3), 1-20. doi:10.5007/2175-795X.2022.e85989
- Behares, L. E., Bordoli, E., Caraballo, A. M. F. y Ros, O. (2004). *Didáctica mínima: Los acontecimientos del saber*. Psicolibros Ltda. Recuperado de <https://books.google.cl/books?id=jhoOAQAAMAAJ>
- Behares, L. E., de Corsaro, S. C. y Universidad de la República (2005). *Enseñanza del saber: Saber de la enseñanza*. Departamento de Publicaciones de la FHCE. Recuperado de <https://books.google.cl/books?id=NcEIAQAAIAAJ>
- Benavides, C. y Ruíz, A. (2022). El pensamiento crítico en el ámbito educativo: Una revisión sistemática. *Revista Innova Educación*, 4(2), 62-79. doi:10.35622/j.rie.2022.02.004

- Berio Peña, A. (2023). Reflexiones pedagógicas sobre la enseñanza de la filosofía en Colombia. *Sophia*, 19(1). doi:10.18634/sophiaj.19v.1i.1245
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. doi:10.3316/QRJ0902027
- Carmona Sánchez, L. A. (2022). En contexto para una filosofía de la educación y una educación filosófica en América Latina. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 43(126). doi:10.15332/25005375.7603
- Carvalho, C., Fiuza, E., Conboy, J., Fonseca, J., Santos, J., Gama, P. y Salema, M. H. (2015). Critical thinking, real life problems and feedback in the sciences classroom. *Journal of Turkish Science Education*, 12, 21-31. doi:10.12973/tused.10138a
- Castillo Villapudua, K. (2021). De la posible renovación del pensamiento crítico ante la filosofía emancipadora de J. Rancière. *Prometeica - Revista de Filosofía y Ciencias*, (23), 25-35. doi:10.34024/prometeica.2021.23.11809
- Chambi-Ancori, O. (2021). Interculturalidad crítica y pensamiento crítico desde la cosmovisión andina como aporte a la educación intercultural. *Maestro y Sociedad*, 18(4), 1420-1435. Recuperado de <https://maestrosociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5426>
- Chávez Tantajulca, E. I. (2024). El pensamiento crítico y su importancia en la educación básica latinoamericana. *ReHuSo Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, 10(1), 10-21. doi:10.33936/rehuso.v10i1.6494
- Contreras Domingo, J. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: Una visión personal.
- Deroncele Acosta, A., Nagamine, M. y Coronado, D. (2020). Desarrollo del pensamiento crítico.
- Dogliotti, P. (2010). Figuras de autoridad y enseñanza. *Páginas de Educación*, 3(1), 105-116. doi:10.22235/pe.v3i1.661
- Dussel, E. (1994). 1492: El encubrimiento del otro. Hacia el origen del mito de la modernidad. Recuperado de <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/otros/20111218114130/1942.pdf>
- Ennis, R. (1991). Critical thinking: A streamlined conception. *Teaching Philosophy*, 14(1), 5-24. doi:10.5840/teachphil19911412
- Escobar Domínguez, M. G. (2024). Práctica pedagógica del pensamiento crítico desde la psicología cultural. *Sophía*, (36), 301-326. doi:10.17163/soph.n36.2024.10
- Facione, P. (2007). Pensamiento crítico: ¿Qué es y por qué es importante? *Insight Assessment*.
- Figueroa, A. G. (2020). La enseñanza de la filosofía y el pensamiento crítico en la educación media en San Juan de Pasto, Colombia. *Conrado*, 16(77), 244-251. Recuperado de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1990-86442020000600244](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442020000600244)
- Fisher, A. (2011). *Critical thinking: An introduction* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.

- Gaete Vergara, M. (2019). La enseñanza de la filosofía como lucha por el pensamiento. *Revista de Filosofía*, 76, 263-267. doi:10.4067/S0718-43602019000200263
- García Vélez, I. (2024). Alcances en la enseñanza con enfoque decolonial hacia el proyecto comunitario con estudiantes de nivel secundaria. *Revista Ciencia & Sociedad*, 4(4), 236-247.
- Halpern, D. F. y Dunn, D. S. (2022). *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking*. Routledge. doi:10.4324/9781003025412
- Hernández Rodríguez, J. (2019). *Pensamiento crítico: Un análisis filosófico del concepto*.
- Herrera Barzallo, J. G., Arias Villalba, W. O., Estrella Romero, V. A. y Obando Santillán, D. I. (2024). Aprendizaje autónomo y metacognición en el bachillerato: Desarrollo de habilidades para el siglo XXI. doi:10.5281/ZENODO.10659690
- Ku, K. Y. L. y Ho, I. T. (2010). Metacognitive strategies that enhance critical thinking. *Metacognition and Learning*, 5(3), 251-267. doi:10.1007/s11409-010-9060-6
- Magno, C. (2010). The role of metacognitive skills in developing critical thinking. *Metacognition and Learning*, 5(2), 137-156. doi:10.1007/s11409-010-9054-4
- Mignolo, W. (2007). *La idea de América Latina: La herida colonial y la opción decolonial*. Gedisa.
- Nava Preciado, J. M. (2022). Enseñanza de la filosofía en adolescentes a partir de sus intereses y preocupaciones. *Sophía*, (33), 225-248. doi:10.17163/soph.n33.2022.08
- Niño Arteaga, Y. (2025). El taller filosófico como cuestionamiento de la competencia en el aula. *Hallazgos*, 22(43), 227-255. doi:10.15332/2422409X.10169
- Norris, S. P. (1989). Can we test validly for critical thinking? *Educational Researcher*, 18(9), 21-26. doi:10.3102/0013189X018009021
- Ortíz Padilla, M., Ortiz Domínguez, D., Jiménez Sierra, D. y Zwierewicz, M. (2024). Enfoque epistemológico decolonial y las pedagogías modernas. *Educación y Humanismo*, 26(47). doi:10.17081/eduhum.26.47.6901
- Ortiz Yule, B. R. (2019). Tejiendo el arte y la comunicación intercultural para seguir perviviendo como pueblos originarios. *Ciencia e Interculturalidad*, 25(2), 298-305. doi:10.5377/rci.v25i2.8577
- Rodríguez-Ortiz, A. M., Hernández-Rodríguez, J. C., López-Rúa, A. M. y Cadavid-Alzate, V. (2023). Análisis, clasificación y fundamentos filosóficos de los modelos de pensamiento crítico. *Sophía*, (35), 211-248. doi:10.17163/soph.n35.2023.07
- Rosero Morales, A. (2020). Filosofía intercultural: Dificultades y desafíos en la enseñanza de la filosofía. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(Esp.4), 50-64.
- Saiz Sánchez, C. y Fernández Rivas, S. (2008). Evaluación del pensamiento crítico: Una propuesta para diferenciar formas de pensar. *Ergo: Revista de Filosofía*, 22-23, 25-56.
- Silva, W. D. A., Gomes, S. D. S. y Vergara, M. G. (2025). O campo investigativo da didática: Enfoques emergentes. *Linguagens, Educação e Sociedade*.
- Torres Ríos, J. J. (2022). La enseñanza de la filosofía y su contribución al pensamiento crítico. *Revista Boletín Redipe*, 11(10), 55-66. doi:10.36260/rbr.v11i10.1895

- Tsai, K. C. (2019). Investigating the empirical links between creative and critical thinking. *Psychology, Society & Education*, 11(3), 267-280.
- UNESCO. (2011). La filosofía, una escuela de la libertad. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000192689>
- Uribe-Pérez, M. (2019). Saberes ancestrales y tradicionales vinculados a la práctica pedagógica desde un enfoque intercultural. *Revista Educación y Ciudad*, (37). doi:10.36737/01230425.v2.n37.2019.2148
- Vasilachis, I. (2019). Estrategias de investigación cualitativa. Gedisa.
- Vendrell-Morancho, M. y Moya, A. V. (2025). Cartografía del pensamiento crítico: Principales aportaciones para repensar la educación. *Educação e Pesquisa*, 51. doi:10.1590/s1678-4634202551278119es
- Viaña Rubio, C. G. y Villanueva Barreto, J. J. (2022). Pensamiento crítico y filosofía intercultural. doi:10.5281/ZENODO.7091128
- Walsh, C. (2021). (Re) existence in times of de-existence: Political–pedagogical notes to Paulo Freire. *Language and Intercultural Communication*, 21(4), 468-478.
- Zemelman, H. (2005). Voluntad de conocer: El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico. *Anthropos*.