

LA DIMENSIÓN AFECTIVA DEL PENSAMIENTO CRÍTICO: UNA REFLEXIÓN DESDE LA EDUCACIÓN COLOMBIANA

THE AFFECTIVE DIMENSION OF CRITICAL THINKING: A REFLECTION FROM COLOMBIAN EDUCATION

*Julián Libreros Castro*¹

Secretaría de Educación Distrital (Bogotá), Colombia

DOI: <https://doi.org/10.59842/17.2.2521>

Recibido: 27/06/2024

Aceptado: 10/12/2024

Resumen

El presente artículo de reflexión describe la situación actual de la enseñanza de pensamiento crítico en las aulas colombianas, de igual manera, pone en evidencia como la producción científica a nivel investigativo no presenta una concordancia con las prácticas de los docentes actualmente. Por otra parte, este documento describe la necesidad de integrar las emociones de los estudiantes en el proceso de fomento y promoción del pensamiento crítico, como elemento clave para implicarlos a ellos con los eventos de su diario vivir y contemplarlos desde una perspectiva meramente crítica. A lo largo del artículo, se manifiesta que se presenta un enfoque racionalista en la enseñanza del pensamiento crítico en los estudiantes, el cual no resulta completamente pertinente si se busca que los futuros bachilleres colombianos logren modificar su realidad.

Palabras clave: Pensamiento crítico; emociones; dimensión cognitiva; dimensión afectiva.

Abstract

This reflection article describes the current situation of teaching critical thinking in Colombian classrooms, and also shows how scientific production at the research level is not consistent with the current practices of teachers. On the other hand, this paper describes the need to integrate students' emotions in the process of fostering and promoting critical thinking, as a key element to involve them with the events of their daily lives and contemplate them from a purely critical perspective. Throughout the article, it is shown that there is a rationalistic approach in the teaching of critical thinking in students, which is not completely relevant if we are looking for future Colombian high school graduates to modify their reality.

¹ Docente de inglés e investigación, julianlibreros85@hotmail.com

Keywords: Critical thinking; emotions; cognitive dimension; affective dimension.

Introducción

Los cambios a nivel social, económico y político, propios del mundo actual, demandan sujetos capaces de responder adecuadamente a los retos que la sociedad plantea. Tales cambios tienen efectos directos en ambientes habituales como el hogar, el trabajo, el tiempo libre y la escuela. Esta última ha sido objeto de constantes transformaciones que, bajo diversas posturas, han engendrado nuevas propuestas y enfoques pedagógicos que buscan situar al estudiante como el protagonista de su proceso de aprendizaje (De-Juanas, 2013). Y entre estos planteamientos del trabajo educativo, hay uno que ha tomado firmeza en la última década, y es el fomento y promoción del pensamiento crítico en los estudiantes. Este resulta atractivo para diversos niveles de la enseñanza, tales como primaria, secundaria y educación superior, así como para cualquier asignatura, debido a que evita la memorización, promueve la curiosidad por la indagación y reflexión de cada tema que se aprende (López Aymes Gabriela, 2012), y faculta a los estudiantes en la solución de situaciones de aprendizaje y en futuras circunstancias laborales (Bezanilla Albisua et al., 2018; Mejía Escobar et al., 2015).

No obstante, el panorama de la enseñanza en Colombia en relación con el desarrollo del pensamiento crítico no ha sido tan fructífero como se esperaba. La aprobación de decretos como la Ley 115 de Educación (1194) y la declaración de los derechos básicos de aprendizaje -DBA- (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2016), buscaron que el ejercicio desarrollado por los docentes se orientara al fomento y promoción de una educación de alto nivel, y a su vez atendiera las necesidades de la sociedad (Madrid Hincapié J, 2020). Pero las prácticas que se desarrollan en las aulas en realidad no apuntan a fomentar análisis, comprensión, reflexión ni mucho menos solución de problemas. Tan sólo buscan llevar a cabo ejercicios medibles y amparados en la repetición de datos (Morales-Trejos, 2019; Mosquera-Mosquera et al., 2016). Es así como parece presentarse una situación paradójica: por un lado, se verifica una importante producción académica acerca del pensamiento crítico en la educación colombiana, pero, por otra parte, la evidencia indica que el ejercicio docente no apunta a promover este tipo de pensamiento en los estudiantes.

El objetivo de este artículo es mostrar que una probable causa del escaso fomento del pensamiento crítico en la educación colombiana y sus aulas, es su excesivo énfasis en la dimensión específicamente cognitiva. Frente a esto, proponemos que el fomento del pensamiento crítico en la escuela colombiana, para ser efectivo, debe incluir la dimensión afectiva/emocional. Para argumentar en favor de esta propuesta, hemos dividido este artículo en cuatro apartados: el primero, se encarga de evidenciar los aportes que Colombia ha realizado en cuanto al pensamiento crítico a nivel investigativo, y el rol que desempeña en comparación a otras naciones latinoamericanas; la segunda sección, describe la paradoja que se presenta en el contexto educativo colombiano, en torno al hecho de que, mientras la investigación y la difusión académicas sobre la cuestión del pensamiento crítico

en la educación ha ido en aumento, las prácticas desarrolladas por los profesores no apuntan a estimular este tipo de pensamiento en sus estudiantes; en el tercer apartado explicaremos el rol preponderante que las emociones vienen jugando en el ámbito de las Ciencias Sociales, y en particular, en el ámbito educativo; y, finalmente, en la cuarta y última sección, argumentamos en favor de la idea de que las emociones constituyen una de las dimensiones fundamentales del pensamiento crítico, y mostramos que, aunque la escuela colombiana viene dando relevancia a dicha dimensión, ésta no se encuentra enfocada al fomento del pensamiento crítico.

El auge del pensamiento crítico en el ámbito educativo: el papel de Colombia en el escenario latinoamericano

En la actualidad el escenario educativo nacional busca formar estudiantes que analicen de manera detallada cada uno de los eventos que suceden a su alrededor, y al mismo tiempo tengan una capacidad previsoría para anticiparse a cualquier situación e inconveniente, organizando estrategias y soluciones ante el desafío planteado (Mejía Escobar et al., 2015; Tenías Padrón, 2012; Morales et al., 2021). Con ese fin se ha buscado el fomento del pensamiento crítico entendido como un proceso que está orientado hacia el análisis y la evaluación del pensamiento propio, con la finalidad de mejorarlo (Paul & Elder, 2004) y que a su vez propende por estimular la indagación y reflexión sobre cada elemento de la realidad observado, aprendido y analizado (López Aymes, 2012). Este conjunto de habilidades de pensamiento se ha constituido recientemente en una competencia primordial en las políticas educativas, decretos y planes de estudio del contexto colombiano (Madrid Hincapié, 2020; Mejía Escobar et al., 2015).

En esa medida, el pensamiento crítico ha adquirido gran relevancia en el ámbito investigativo y ha sido objeto de múltiples estudios como se mencionó anteriormente, lo que ha incidido en un alto número de publicaciones académicas en el escenario educativo nacional e internacional. En particular, en Colombia, la cantidad de investigaciones y artículos al respecto han alcanzado un incremento notorio en comparación a las otras naciones latinoamericanas. Por ejemplo, un estudio de revisión sistemática realizado a nivel de Iberoamérica en 2022, que buscaba identificar y analizar los aportes realizados para el fomento de pensamiento crítico en el ámbito educativo, permitió identificar una cierta preponderancia de la investigación colombiana en la materia: de 20 artículos seleccionados entre 2017 y 2021, ocho son de Colombia, tres de Chile y tres de Perú. Mientras que de Costa Rica, España, México, Uruguay, Cuba y Brasil sólo se seleccionó un artículo (Benavides & Ruíz, 2022).

De igual modo, otras revisiones sistemáticas sobre el fomento de pensamiento crítico en el contexto educativo, llevadas a cabo recientemente, dan cuenta de la alta cantidad de publicaciones seleccionadas y evaluadas, que proceden de Colombia. A manera de ejemplo, podemos mencionar dos estudios realizados con sus respectivos resultados. El primero de ellos se titula «Pensamiento crítico en estudiantes de educación superior: una

revisión sistemática» realizada por Roxana Flores Flores, Ana Galindo Quispe y Yolanda Huayta Franco en Perú en el año 2021. Dicho análisis se encaminó a revisar las contribuciones que se han hecho para desarrollar el pensamiento crítico en estudiantes de educación superior en Iberoamérica, en un rango de siete años. El producto de este ejercicio evidenció que, de trece artículos seleccionados y examinados, seis son de Colombia, dos de Chile, uno de Paraguay, uno de Perú, uno de México, uno de España y uno de Portugal. Como puede verse, el número de artículos colombianos llegan a ser casi la mitad de la totalidad de los mismos.

Una segunda revisión sistemática tiene como título «Pensamiento crítico en estudiantes de educación básica» hecha en el año 2021 en Perú por Dante Robinson Mendoza Cruzado. Este estudio se llevó a cabo con la intención de revisar y visualizar las prácticas docentes que buscan fomentar el pensamiento crítico en la educación básica de Iberoamérica, documentadas en artículos publicados entre 2017 y 2020. Para el proceso de análisis y revisión se escogieron cuarenta artículos, de los cuales once son de Colombia, diez de España, ocho de Perú, siete de Chile, uno de Ecuador, uno de Brasil, uno de México y uno de Argentina. De nuevo, se puede evidenciar que la cantidad preponderante de publicaciones proviene de Colombia. Esto nos da una idea de la relevancia que, en los últimos años, al parecer, ha alcanzado la producción académica en Colombia en lo que tiene que ver con el pensamiento crítico en el ámbito educativo.

Las investigaciones y artículos que han sido publicados en diversas bases de datos documentan experiencias, propuestas y estudios desarrollados en escenarios educativos que van desde primera infancia, educación básica y media hasta educación superior, en contextos urbanos y rurales. Y a su vez han trabajado con poblaciones de docentes, estudiantes e incluso han involucrado a sus familias. Los hallazgos presentados por aquellas producciones académicas plantean ejercicios pedagógicos que buscan fomentar el ejercicio lector en diversas asignaturas, la promoción de la autonomía en los estudiantes y emplear el contexto social como herramienta de trabajo en el aula. Dichas estrategias resultan oportunas siempre y cuando se tenga en cuenta el entorno, intereses y necesidades de los estudiantes (Beltrán & Torres, 2009).

Ahora bien, las evidencias antes mencionadas permiten indicar que Colombia se estaría convirtiendo, en los últimos diez años, en una nación que está a la vanguardia en investigación educativa relacionada con el pensamiento crítico en Latinoamérica. Y es que, como se ha visto, entre el alto número de artículos que han sido publicados en diversas bases de datos sobre la cuestión del pensamiento crítico en la educación -estudios realizados principalmente en Suramérica e Iberoamérica-, se evidencia que una cantidad importante de esas publicaciones provienen de Colombia. Podría pensarse que, a causa de este llamativo incremento investigativo, la visión del docente colombiano frente a su propia práctica pedagógica pareciera estar presentando una serie de cambios positivos, al trascender el repetitivo ejercicio de memorizar y repetir datos de manera infructuosa. Y, a su vez, se esperaría que dicha práctica comenzara a orientarse a la formación de sujetos competentes en el ejercicio de la ciudadanía, innovadores y que contribuyan a la

superación de las disparidades sociales que enfrentan en sus contextos sociales (Madrid Hincapié, 2018b). Ello implicaría, por supuesto, el cuestionamiento y superación de los roles que tradicionalmente los docentes han asumido en la relación con sus estudiantes y con sus pares, y la identificación de elementos propios de su entorno, para ser incluidos en sus clases (Álvarez Maestre et al., 2020).

Sin embargo, como veremos a continuación, el ejercicio investigativo en el campo de la educación no necesariamente va de la mano, ni tiene una relación directa con la acción pedagógica de los docentes en las aulas colombianas. En particular, en lo que se refiere a la investigación y producción académica en torno al fomento del pensamiento crítico en el ámbito educativo, podría pensarse: o bien que la relevancia del tema como objeto de indagación académica no ha llegado a tener un impacto directo en las comprensiones y prácticas de los docentes; o bien, que la forma en que se ha comprendido la tarea de formar el pensamiento crítico en las aulas, en el marco de la indagación académica, podría estar presentando alguna deficiencia. En este trabajo, nos inclinaremos por esta segunda hipótesis. Pero, por ahora, nos detendremos un momento en la cuestión de los pobres resultados que presenta la educación colombiana en materia de formación del pensamiento crítico en las aulas de clase.

La brecha entre la investigación sobre pensamiento crítico y su fomento en las aulas de clase colombianas

El ejercicio docente en Latinoamérica estaría asumiendo, paulatinamente, una concepción más dinámica, que ha permitido situar al estudiante como un actor de primer orden en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Morales-Trejos, 2019). De igual manera, prácticas educativas tradicionales que eran útiles años atrás, parecen estar siendo descartadas, debido a las necesidades y condiciones de los contextos actuales (Simeón Aguirre et al., 2022). Tales prácticas han apuntado tradicionalmente a que el estudiante memorice y transcriba datos sin objetivo alguno, y, desafortunadamente, un buen número de docentes las han reiterado bajo una visión ausente de transformación, desde la perspectiva de que las fallas y dificultades en el aprendizaje de sus educandos no tienen que ver con el ejercicio educativo desarrollado por ellos (Mosquera-Mosquera et al., 2016). Hoy en día, esta concepción anquilosada de estrategias y dinámicas educativas se estaría desvaneciendo de modo gradual en un buen número de docentes colombianos, llevándolos a incentivar a sus estudiantes a transformar su contexto, a través de reflexiones, pensamientos y análisis de orden superior (Álvarez Maestre et al., 2020).

Por otro lado, el ejercicio investigativo en los educadores parece estar cobrando fuerza progresivamente en el contexto nacional. Se ha comprendido la relevancia de asumir la labor pedagógica de incentivar a los estudiantes a observar, analizar y reflexionar sobre su cotidianidad. Incluso, muchos docentes han logrado realizar cambios en su práctica con el objetivo de mejorar, ser más dinámicos, acertados y cercanos a sus estudiantes (Arboleda et al., 2022). Estas acciones apuntan a la mejora del ejercicio docente y, a su vez,

a generar tareas investigativas en el aula, puesto que la reflexión sobre la labor pedagógica, durante y después del proceso es esencial, para analizar qué se hizo, qué cambios se deben aplicar y qué futuros refuerzos son propicios para los estudiantes (Morales-Trejos, 2019).

Por desgracia, existiría aún un alto número de docentes colombianos que evita el ejercicio investigativo, y que pasan por alto reflexionar acerca de su labor en el aula con sus estudiantes. El docente reflexivo y propositivo revisa su propia práctica con el firme objetivo de identificar falencias, y de esta manera, lograr subsanarlas para ofrecer un proceso de enseñanza dinámico y en constante mejora. Pero, al parecer, los docentes con este perfil no son la regla general en Colombia, ya que lastimosamente un número elevado de educadores no instan a la curiosidad en sus estudiantes ni tampoco a analizar, ni comprender o cuestionar su realidad (Madrid Hincapié, 2018a). En esa medida, el docente crítico parece ser una figura rara en el escenario educativo local, en el que predominarían las prácticas reiterativas de muchos educadores y el docente que aprecia el contexto como herramienta de conexión con sus estudiantes sería más bien escaso.

Ahora bien, resulta contradictorio que la producción investigativa relacionada con el pensamiento crítico en la educación colombiana evidencie un aumento notable en publicaciones, pero que a su vez la práctica que una importante cantidad de docentes desarrollan en las aulas no potencie habilidades que conduzcan a comprender, analizar y formular cambios en la realidad social. Y aunque se cuenta con docentes que tienen perfiles formativos y académicos idóneos, su práctica no está en consonancia con las necesidades de sus estudiantes ni tampoco del contexto en el cual se desempeñan. Llama la atención que muchos docentes que se han instruido bajo nuevas tendencias y modelos educativos no consideren la realidad histórica de nuestro país, atravesada por la violencia y el conflicto interno incesante (Grijalba Bolaños et al., 2020). Por el contrario, en muchos casos, espacios de comprensión y reflexión de eventos de la vida diaria, que son propicios para el fomento del pensamiento crítico, son desplazados por ejercicios desprovistos de un rigor analítico y observacional, que suprimen eventuales estrategias que podrían solucionar necesidades del contexto (Sastoque Gutiérrez et al., 2016).

La carencia de desarrollo y promoción de pensamiento crítico en la educación colombiana está ocasionando una serie de inconvenientes a los estudiantes, quienes cada vez más presentan deficiencias en habilidades como la lectura y la escritura. La información que es suministrada por docentes en clases no es procesada ni analizada y tampoco es asociada a problemáticas del contexto por parte de los educandos (Beltrán Castillo & Torres Merchán, 2009). Sencillamente se incurre en un ejercicio de repetición que apunta a una valoración que, en la mayoría de los casos, es vista como la meta del proceso formativo. Y frente a ello, el docente tiene la responsabilidad de propiciar espacios que estimulen procesos de lectura crítica, y a su vez, procesos de escritura que se dirijan a la interpretación, comprensión y argumentación (Álvarez Maestre et al., 2020), habilidades propias del pensamiento crítico. Aunque, como se verá, no son estas las únicas habilidades que dicho pensamiento demanda.

En la actualidad, se pueden identificar algunas propuestas pedagógicas que exhortan al desarrollo y fomento de pensamiento crítico en aulas nacionales, en varios escenarios como educación básica primaria, secundaria y media; incluso a nivel de educación superior. Así, por ejemplo, Betancourth Zambrano (2015) describe el fomento de pensamiento crítico en docentes universitarios del programa de Psicología de la Universidad de Nariño; Oviedo et al., (2020) presentan una serie de experiencias de promoción de pensamiento crítico en diversos niveles educativos desarrolladas en la ciudad de Bogotá; Torres Cruz et al. (2017) comparten el resultado de una estrategia pedagógica desarrollada con estudiantes de educación básica primaria de la zona rural del departamento de Boyacá; y Zona López & Giraldo Márquez (2017) divulgan el producto de una experiencia de desarrollo de pensamiento crítico en básica primaria llevada a cabo en la ciudad de Manizales. Pero si bien, dichas iniciativas buscan suscitar curiosidad y análisis alrededor de los temas que se desarrollan durante las clases, en muchos casos no han logrado tomar estas habilidades y trasladarlas al diario vivir. Igualmente, no asumen la posibilidad de integrar el contexto como un componente que active habilidades en los estudiantes, ya que una práctica pedagógica puede tornarse renovada si el contexto que rodea a sus participantes es incluido, comprendido y analizado (Mosquera-Mosquera et al., 2016).

Además de no incluir las situaciones que los estudiantes experimentan en su diario vivir, aquellas prácticas pedagógicas identificadas, que apuntan a fomentar pensamiento crítico en diversos contextos formativos en Colombia, se han enfocado principalmente en la dimensión netamente racional de las operaciones mentales que suponen dicho tipo de pensamiento, excluyendo del análisis y cuestionamiento de la realidad, la consideración de los dominios emocionales que conllevan dichos ejercicios (Erazo Valencia L et al., 2022; Fandiño, 2013). Y, en esa medida, la dimensión emocional/afectiva que está implicada en el aprendizaje de los estudiantes parece no ser significativa ni determinante en la forma como estos aprecian su entorno. Al contrario, ha llegado a considerarse que dicha dimensión podría sesgar los procesos de pensamiento, partiendo de prejuicios en torno a la incidencia que los afectos y las emociones pueden tener sobre el aprendizaje (Bezanilla Albisua et al., 2018). Pero este enfoque dominante del pensamiento crítico, que relega a un lugar de inconveniencia la dimensión afectiva, parece estar en discrepancia, de cierta manera, con uno de los principios que se plantea para fomentar este tipo de pensamiento en los estudiantes: y es que estos no sólo han de poseer conocimientos y capacidades; también han de estar motivados para usar esas habilidades en diversos contextos activamente, y actuar en concordancia con ello (Mejía Escobar et al., 2015).

Al respecto, como mostraremos más adelante, algunos autores se han referido a las disposiciones para el pensamiento crítico o a su dimensión afectiva (Facione, 1990; Binker, 1990; Willis, 2004). Afirman que, si bien las habilidades cognitivas y los factores situacionales inciden en la habilidad de pensar críticamente, no explican por qué ciertas personas parecen pensar críticamente en una situación determinada, mientras otras personas raramente lo hacen bajo las mismas circunstancias. En otras palabras, de acuerdo con estos autores, si una persona tiene todas las habilidades requeridas para pensar

críticamente pero no lo hace, y no puede recurrirse a una explicación situacional, se podría inferir entonces que debe haber una explicación disposicional, una serie de «factores internos» que harían que una persona se comprometiera o no a pensar críticamente (Willis, 2004). Así lo ha expresado, desde el campo de la ética, Victoria Camps, al afirmar que «no basta conocer el bien, hay que desearlo; no basta conocer el mal, hay que despreciarlo» (2011, p. 13). Podría decirse, entonces, que, aplicadas al pensamiento crítico, esas palabras implicarían que no basta con tener la capacidad de pensar críticamente, sino que además hay que tener una inclinación (emocional) hacia el pensamiento crítico.

Sin embargo, en el marco de los más recientes estudios sobre los afectos y las emociones, derivados de lo que se ha denominado el giro afectivo, pensar en las emociones/afectos como meras disposiciones o «factores internos» que moverían al sujeto a pensar de una forma crítica, resulta problemático. Y es que ello implicaría pensar en las emociones como manifestaciones subjetivas que dependen, en gran medida, de la psicología de los sujetos (Quintana, 2021). Pero aquí se perdería de vista que «las emociones, al igual que otras tantas expresiones humanas, se construyen socialmente» (Camps, 2011, p. 13-14), y que, en última instancia, es el contexto social el que nos enseña a sentir vergüenza, confianza, temor, compasión, etc. En otras palabras, existiría una suerte de psicologización de la dimensión afectiva que sería correlativa a su despolitización, en la medida en que deja de lado las condiciones sociales de las que provienen las experiencias que producen ciertas emociones, y con ello, la posibilidad de que tales experiencias sean confrontadas por los sujetos expuestos a ellas, a través de prácticas que les permitan transformar su entramado social. Profundizaremos en las siguientes secciones.

Por ahora, señalamos lo siguiente: al final de la sección anterior planteábamos la hipótesis de que la forma en que se ha comprendido la tarea de formar el pensamiento crítico en las aulas, en el marco de la indagación académica, podría estar presentando alguna deficiencia. De acuerdo con lo expuesto en esta sección, tal deficiencia tendría que ver con el énfasis casi exclusivo en la dimensión cognitiva del pensamiento crítico que ha caracterizado dicha tarea, y el papel inexistente que la dimensión afectiva jugaría en todo ello. Pero, además, como lo exponemos en la sección final, aun cuando la dimensión afectiva ha llegado a tomarse en cuenta en el campo educativo colombiano, a través del enfoque en las llamadas competencias socioemocionales, no se ha pensado en ello como un medio para la ampliación de la racionalidad (Modzelewsky, 2014), ni como una estrategia para implicar al estudiante en la transformación de su entramado social, sino en la perspectiva psicologista de alcanzar su bienestar individual. Por lo tanto, no se ha pensado en la educación de la dimensión afectiva como estrategia necesaria de fomento del pensamiento crítico.

Cuando las emociones entran en juego

De acuerdo con Modzelewsky (2021), puede hablarse de un trasfondo de creencias y valores, entrelazado con las emociones y marcado por una cierta trayectoria histórica que determinaría, en última instancia, qué tipo de emociones deberíamos sentir hacia aquellos

que cohabitan con nosotros. Así, por ejemplo, Nussbaum (2014) señala que la mayoría de las personas tiende a la estrechez en lo que se refiere a su simpatía por los otros, y que ello conduce generalmente a proyectos narcisistas y al olvido de las necesidades de quienes se encuentran fuera de su reducido círculo. En esa medida, según Nussbaum, incentivar las emociones que tienen por objeto los objetivos de la nación puede ser útil para lograr que las personas «piensen con mayor amplitud de miras» (2014, p. 16) y se comprometan con el bien común. En ese sentido, una educación emocional pensada en esos términos permitiría, por ejemplo, combatir la discriminación en su origen (Modzelewsky, 2021): antes de tener la necesidad de denunciar discriminación, lo ideal sería que nadie tuviera que ser discriminado, justamente, porque se ha aprendido a tener las emociones adecuadas para el bienestar social. Y es que, tal como lo plantea Modzelewsky, es prácticamente imposible pensar en «buenos ciudadanos» -personas capaces de pensar críticamente, podríamos decir- «que no sean capaces de, por ejemplo, sentir compasión por los otros o indignación ante la injusticia» (Modzelewsky, 2021, p. 26). De manera que educar en emociones parece ser indispensable para enseñar al estudiante a relacionarse con su entorno social de una forma más consciente y crítica, y menos ingenua y mecánica.

Los estudiantes se encuentran en un espacio atravesado y configurado por una amplia multiplicidad de emociones, que se manifiestan en función de su estado de ánimo, su nivel de desempeño y los intercambios interpersonales que establezcan (Pekrun, 2014). Estas influyen la motivación que se genera para aprender y desarrollar actividades en el aula. De cierto modo, el docente logra generar una incidencia en el estado emocional de sus estudiantes, dado que uno de los propósitos de la labor pedagógica es promover todas las dimensiones humanas. Y, en particular, promover adecuadamente la dimensión afectiva parece ser un insumo para estimular, promover y desarrollar el aprendizaje (Arboleda et al., 2022). Pero hablemos un poco acerca de la creciente importancia que ha cobrado el tema de las emociones y los afectos en el escenario académico, y particularmente, en las Ciencias Sociales.

En efecto, tal como lo plantean Lara y Enciso (2013) durante las primeras décadas de este nuevo siglo, los estudios relacionados con el afecto y las emociones han adquirido un papel relevante en el campo de las Ciencias Sociales. Esta tendencia, a la que se ha denominado el giro afectivo, se presenta como un indicador tanto de las transformaciones en la forma de leer la realidad social, como de la propia experiencia subjetiva actual (2013). Al respecto, Greco y Stenner afirman que el mencionado giro es una reacción de los académicos a lo que las autoras denominan la «emocionalización de la vida pública», refiriéndose con ello a la creciente incidencia de las emociones en la transformación de las esferas de la vida pública como los medios de comunicación, la salud, la esfera legal (2008) y -agregaríamos- la educación. La relevancia de dicho proceso ha llegado a ser tal que inclusive se habla de nuestras sociedades como sociedades afectivas (Squire, 2001).

Ahora bien, en la perspectiva de este giro afectivo, las relaciones entre racionalidad y emociones se convierten en objeto de problematización. Así, por ejemplo, Jon Elster (2002) sugiere que dichas relaciones configuran una intrincada maraña, y cuestiona la

perspectiva tradicional, según la cual las emociones suponen un estorbo para la elección racional; algo así como «arenilla en la maquinaria de la acción» (p. 343). De esta manera, Elster defiende una perspectiva revisionista según la cual «las emociones, lejos de interferir en la toma racional de decisiones, pueden llegar incluso a fomentarla» (p. 343). En el mismo sentido, Helena Modzelewski (2020) afirma que hoy en día no solo es evidente que la razón y las emociones no solo no se oponen, sino que además estas últimas potencian las capacidades cognitivas y además son usadas para incidir en la configuración de situaciones sociales y políticas cotidianas. Como ejemplo de ello, la autora menciona las campañas electorales de nuestras democracias actuales que apelan de forma importante a recursos emocionales para la obtención de determinados resultados. Este conocimiento sería muy bien aprovechado por los estrategas de la publicidad quienes se valdrían del lenguaje metafórico y de imágenes que recurren a nuestras emociones para determinar nuestras decisiones aparentemente más racionales. Por eso, Modzelewski considera que es importante que las emociones hayan comenzado a ser tenidas en cuenta por la filosofía, la educación o la política, ya que, a decir de la autora, si queremos educar ciudadanos críticos es necesario estar atentos a este uso estratégico de las emociones. Y, en esa medida, la educación emocional sería indispensable para comenzar cuanto antes esa tarea (Modzelewski, 2020).

Considerar las emociones como factor relevante en el aprendizaje de los estudiantes, permite situarlas como un aspecto más que debe ser tomado en consideración al instante de desarrollar una clase. Así, tal como lo afirman Goetz et al. (2003) citados por Mustafina et al.: «explorar las emociones en el aprendizaje tiene 3 razones: el impacto en la calidad del aprendizaje, el bienestar de los estudiantes (a nivel físico y mental) y su rol en la socialización con compañeros y profesores» (2020, p. 319). De este modo, puede resultar equivocado desconocer la implicación de las emociones en el aprendizaje de los estudiantes en el contexto colombiano, y no visibilizarlas como un factor que permita mejorar no solo los desempeños académicos, el comportamiento de los educandos o el ambiente compartido en aula, sino la propia formación del pensamiento crítico. Y es que parece haber acuerdo en torno a la idea de que estimular las emociones durante las clases consolida el trabajo colaborativo y la atención grupal, igualmente estudiantes y docentes consolidan buenas relaciones sociales (Buitrago Bonilla & Herrera Torres, 2013), pero quizá es necesario explorar la incidencia de las emociones en la configuración de nuestro propio pensamiento acerca del entramado histórico y social del que hacemos parte.

Es decir, no se trata de que la modulación de las emociones sea contemplada simplemente como un aspecto circunscrito al espacio de las aulas de clases. Éstas generan un efecto en los estudiantes y su concepción como sujetos activos en el aula, pero a su vez inciden en la manera como ellos contemplan y aceptan su realidad, y ello puede evidenciarse en múltiples acontecimientos de índole social y política que, a través de la consolidación de ciertas configuraciones afectivas se han normalizado en las últimas décadas en el contexto colombiano. Situaciones de violencia, injusticia social y discriminación han llegado muchas veces a ser naturalizadas por nuestros niños y jóvenes, al punto de ser aceptadas, e incluso apoyadas y elogiadas en el día a día (Madrid Hincapié,

2020). Esta clase de circunstancias desfavorables, podrían ser integradas dentro de las prácticas docentes acudiendo a un enfoque crítico y analítico, bajo la premisa de transformar la realidad de los educandos, e indagando sobre el tipo de configuraciones emocionales y afectivas que estimulan en ellos.

La visibilización de las situaciones sociales y políticas complejas, hostiles y violentas en el aula de clase, apunta a la reflexión crítica sobre éstas mismas, y más aún, a desarrollar de manera paulatina un proceso de desnaturalización de este tipo de situaciones y conductas. Resulta útil conocer el punto de vista de los estudiantes acerca de una situación no deseable para la mayoría de ellos, y que, de esa manera manifiesten sus emociones y percepciones acerca de dicho evento. Vale la pena anotar que defendemos aquí una práctica docente que explora las verdades tanto de docentes como de educandos, concebidos como seres humanos que se reconocen entre sí a partir de sus afectos y visiones del mundo (Álvarez Maestre et al., 2020). Integrar eventos del diario vivir en el aula, confiere a los estudiantes una capacidad dinámica, y a su vez predictiva, que les permite anticiparse a eventos adversos, y generar estrategias racionales de respuesta (Mejía Escobar et al., 2015).

En todo caso, siguiendo a Modzelewski, el tipo de educación emocional que defendemos aquí, y que, según sostenemos en este trabajo, contribuiría a fortalecer el pensamiento crítico, se diferencia de aquellas prácticas más difundidas que, en palabras de la autora uruguaya, «apuntan al bienestar del individuo y la regulación de su comportamiento más o menos inmediato» (2020, p. 25). En dichas prácticas, como lo decíamos antes siguiendo a Quintana (2021), las emociones se entienden meramente como manifestaciones subjetivas que dependen fundamentalmente de la psicología de los sujetos. Quintana ve en ello un ejercicio de psicologización de las emociones que va de la mano de su despolitización. Es decir que toda la complejidad social que da origen a tales emociones se plantea en términos de conflictos internos de las personas. Y se pasa a entender así:

El cansancio por las formas de precarización laboral como falta de motivación personal, la inmovilidad social como ausencia de emprendimiento y resiliencia; la frustración por la carencia de oportunidades como incapacidad afectiva; el trauma por violencias sistemáticas como algo que requiere sobre todo de un tratamiento terapéutico; la condición de marginalidad como una anomalía progresivamente subsanable con programas de reinserción social (Quintana, 2021, p. 103).

De esa manera, ese lenguaje de las emociones y la psicologización que genera cierra, a nuestro juicio, la posibilidad del pensamiento crítico, en tanto que borra y neutraliza la exterioridad y conflictividad de las fuerzas afectivas, y las relaciones sociales de las que emergen, al mismo tiempo que naturaliza ciertas manifestaciones emocionales al establecer como normativas algunas de ellas y rechazar otras como inaceptables (Quintana, 2021). Por el contrario, consideramos que la educación emocional que permitiría el

fomento del pensamiento crítico, sería aquella que, a decir, de Modzelewsky «toma como objeto la trama social e histórica en que se desenvuelve la vida de cada estudiante» (2021, p. 25). En otras palabras, se trata de promover la motivación de los sujetos para implicarse en la trama ética y política de su propia existencia. Las reflexiones de Victoria Camps en su libro «El gobierno de las emociones» ilustran de manera adecuada este punto, cuando afirma que

Una persona con carácter o sensibilidad moral reacciona afectivamente ante las inmoralidades y la vulneración de las reglas morales básicas. Siente indignación, vergüenza o rabia ante lo ocurrido en los campos de exterminio, los horrores de las guerras, las torturas de las cárceles, las hambrunas, la corrupción que corroe a las instituciones políticas y a quienes las administran (2011, p. 17).

Y es que una de las premisas fundamentales del pensamiento crítico en la educación sería la de generar conocimientos y aportar herramientas que permitan a niños y jóvenes comprender su entorno, contribuyendo a la transformación del mismo desde una perspectiva crítica y ética (Ríos Carrascal, 2017) y, podríamos agregar a partir de lo dicho, una implicación afectiva adecuada. Poco se ha estudiado acerca del papel de la dimensión afectiva en el desarrollo del pensamiento crítico, y lo que se ha hecho en esta materia se encuentra enmarcado, como se verá en el último apartado de este trabajo, en esa perspectiva psicologizante de las emociones que hemos cuestionado antes. Por eso resulta pertinente la pregunta acerca de cuál sería el criterio para determinar cuáles emociones serían favorables al desarrollo del pensamiento crítico. A manera de reflexión orientadora, podríamos tomar en consideración aquí los tres criterios establecidos por Modzelewsky (2021) para determinar qué tipo de emociones serían favorables al desarrollo de una cultura democrática: en primer lugar, la adecuación entre la emoción y la creencia derivada de la interpretación de los hechos; en segundo lugar, la determinación de si tal emoción está dirigida hacia un objeto o hacia un hecho, tomando en cuenta que una emoción favorable a la democracia sería aquella focalizada en un hecho antes que en un objeto²; y, por último, la distinción entre emociones que abren y las que cierran las fronteras del yo³. Ese criterio tripartito -adecuación, dirección y apertura- le permite a Modzelewsky esbozar una guía para la educación emocional que, al estar fundamentada en la autorreflexión, logra evadir el adoctrinamiento que pareciera ser inherente a las perspectivas psicologistas, en la

² Al hablar de hecho, Modzelewsky se refiere a una determinada situación ocurrida en el mundo, como, por ejemplo, la acción de alguien. Por su parte, objeto tiene el sentido gramatical de una persona o cosa a la que va dirigida una acción. Por ejemplo, “la transfobia, que podría definirse como la repulsión ante las personas transgénero, se refiere a un objeto (...). La indignación, por su parte, se refiere antes a un hecho (una acción injusta) que a un objeto (la persona causante)” (2021, p. 31).

³ Así lo ejemplifica Modzelewsky: “La vergüenza, por ejemplo, como ya se ha señalado, es una emoción que cierra dichas fronteras, porque hace que la persona que la experimenta quiera esconderse del mundo. Sin embargo, la culpa, que está muy cerca de la vergüenza porque es una emoción que se experimenta como desagradable y está causada casi siempre por algo que el sujeto quisiera negar en sí mismo, en realidad abre esas fronteras, porque tiende a que la persona busque reivindicarse a través de una acción reparadora” (2021, p. 31).

medida en que el educando no resulta forzado a sentir una u otra emoción, sino que debe cultivar una mirada crítica hacia sus propias emociones en términos de su adecuación o inadecuación para la transformación de su trama social. En la medida en que es evidente la relación entre una cultura democrática y el pensamiento crítico, podríamos decir que los criterios propuestos por Modzelewsky podrían servir como orientadores de una educación del pensamiento crítico que tome en consideración la dimensión afectiva.

La dimensión emocional del pensamiento crítico

Tradicionalmente la educación ha contemplado el pensamiento crítico como una propuesta que ha buscado desarrollar procesos en el estudiante tales como: reflexionar, analizar, deducir y cuestionar de modo constante la realidad y su entorno (Gómez-Gómez & Botero-Bedoya, 2020), pero en cierto modo ha pasado por alto el aspecto emocional, el cual, como ya se mencionó, ha empezado a ser considerado como una de las dimensiones que hacen parte de este tipo de pensamiento. Varios años atrás, las emociones y el pensamiento eran catalogadas como fuerzas opuestas en el aprendizaje de un escolar (A.J.A. Binker, 1990), debido al sesgo que, según se suponía, éstas producían al momento de analizar determinado evento, y aún más al momento de tomar decisiones sobre el mismo (Bezanilla Albisua et al., 2018). En esa medida, se afirmaba que el corazón nublaba la razón y que la escuela tenía como rol únicamente fomentar un aprendizaje (Buitrago Bonilla & Herrera Torres, 2013) del que no hacían parte las emociones.

No obstante, el papel de las emociones en la formación del pensamiento crítico viene siendo estudiado desde hace algunas décadas. Al respecto, Peter Facione referencia un estudio llevado a cabo en 1988 por un panel de expertos y publicado bajo el título de *Pensamiento Crítico: Una Declaración de Consenso de Expertos con Fines de Evaluación e Instrucción Educativa* (The California Academia Press, Millbrae, CA, 1990). Las conclusiones de dicho estudio dieron lugar a la identificación de un componente de disposición afectiva del pensamiento crítico y un componente de habilidad cognitiva (Facione, 1990). Y es que, según los expertos que realizaron el estudio, aunque las habilidades cognitivas y los factores situacionales influyen en la capacidad de alguien para pensar críticamente, esto no explica por qué algunas personas parecen pensar críticamente con frecuencia en una situación determinada mientras que otras, rara vez lo hacen. De manera que si alguien tiene todas las habilidades necesarias para pensar críticamente pero no lo hace, y no se encuentra una explicación situacional, lo lógico es que haya una explicación disposicional para la falta de pensamiento crítico.

Es así como, basándose en esta observación, científicos y educadores empezaron a buscar los factores internos que hacen que un individuo se dedique o no al pensamiento crítico. Buscaban el «espíritu crítico» del pensador crítico, esa forma de vivir que es coherente con el pensamiento crítico (Facione, 1998). Y de esa manera se llegó a lo que se denominó las dimensiones afectivas o disposiciones del pensamiento crítico, y se determinó que los pensadores críticos han de ser analíticos, inquisitivos, juiciosos, de mente abierta, sistemáticos, buscan la verdad y poseen madurez cognitiva. Y, según el

propio Facione, estas disposiciones son fundamentales para que existan las habilidades cognitivas dado que alguien que carezca de ellas podría no preocuparse seriamente por nada ni interesarse en los hechos, o preferir no pensar, e inclusive subestimar sus propias habilidades de razonamiento, o ser de mente cerrada, inflexible, insensible, y con dificultad para entender lo que otros piensan (Facione, 1990).

Así pues, como se ha dicho antes, incluir la dimensión emocional en el desarrollo y fomento del pensamiento crítico en la educación resulta significativo, debido al efecto que tiene este aspecto en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, ya que la educación de las emociones puede considerarse como una estrategia para ampliar la manera de contemplar y asimilar el conocimiento (Modzelewski, 2014). Infortunadamente, como afirma Buitrago (2012) citado por Herrera Torres & Buitrago Bonilla:

A pesar del importante volumen de investigaciones en el ámbito global orientadas al estudio de las emociones, y en particular al de la inteligencia emocional y su relación, impacto e incidencia en el contexto escolar, lo cierto es que los estudios en este sentido en Latinoamérica aún son reducidos, en particular en Colombia (2019, p. 12).

En efecto, en Colombia no se encuentran estudios que se enfoquen en la relación entre pensamiento crítico y emociones. Y los estudios que se han llevado a cabo recientemente, provienen exclusivamente del ámbito anglosajón, registrando una serie de experiencias que integran el trabajo del pensamiento crítico y la inserción de la dimensión emocional de los estudiantes. Así, por ejemplo, encontramos el estudio titulado «35 dimensionsofcriticalthinking» desarrollado por A.J.A. Binker en 1990, en los Estados Unidos. Este ejercicio se llevó a cabo con el objetivo de compilar una serie de principios del pensamiento crítico, y así, convertirlos en estrategias de trabajo en aula. Se destaca en este estudio, la consideración del ámbito emocional dentro del fomento del pensamiento crítico, al ser contemplado como un medio para analizar e interpretar el entorno del estudiante.

Otro estudio, publicado en los Estados Unidos en 2012 por Edward P. Hanna, se tituló «A Cognitive Emotional Methodology for Critical Thinking», y busca difundir los avances de una propuesta, que se encuentra en etapas de desarrollo y aplicación en el ámbito educativo. En dicho estudio se afirma que una gran cantidad de enfoques, que apuntan a la promoción y fomento de pensamiento crítico, no consideran en ningún momento criterios cognitivo-emocionales al momento de enseñar y se plantea la necesidad de vincular al fomento de pensamiento crítico en los estudiantes la enseñanza de la empatía con su medio y con sus pares. De igual manera, el estudio considera que se debe promover constantemente el interés en los estudiantes por saber qué emociones experimentan al momento de cuestionar qué se hace y qué se conoce a lo largo de un proceso de aprendizaje.

Un último estudio que podemos referenciar se realizó en Irán en 2015 por Hamid Saremi y SosanBahdori, miembros de la Universidad Islámica Azad, y se tituló «The Relationship between Critical Thinking with Emotional Intelligence and Creativity among

Elementary School Principals in Bojnord City, Iran». Esta investigación describe la relación entre pensamiento crítico, creatividad y la dimensión emocional en estudiantes de escuelas primarias de Bojnord, Irán. Esta propuesta sostiene que sí existe un vínculo entre el pensamiento crítico y la dimensión emocional de los estudiantes, debido a que los procesos cognitivos se encuentran mediados por el contenido afectivo, comportamientos y juicios generados durante el proceso de aprendizaje de ellos. De igual forma, plantea que la creatividad y la accesibilidad para aprender están vinculados directamente con la inteligencia emocional, dado el hecho que las emociones positivas en el aula permiten mantener una actitud de apertura y disposición, hecho que aumenta directamente la creatividad.

Ahora bien, aunque los estudios mencionados parecen tender más a la lógica de psicologización de las emociones de la que hemos hablado más arriba, son una muestra de que en otros contextos y en otras latitudes se ha abordado ya cuestión que aquí nos ocupa. Esto es, la incidencia de la dimensión afectiva en la formación del pensamiento crítico en el ámbito educativo. Sin embargo, la educación colombiana aún no parece pensar en la dimensión afectiva como integradora del pensamiento crítico. Esto no quiere decir que la formación emocional no tenga importancia en el escenario educativo colombiano, pero su abordaje debe ser susceptible de problematización.

Al respecto cabe mencionar que, en Colombia, el fomento de la educación socioemocional ha venido cobrando importancia desde la promulgación de la Ley 1874 de 2017. En ella se estableció la obligatoriedad de incluir la educación socioemocional en el currículo escolar, reconociendo su importancia para el desarrollo integral de los estudiantes. Además, el Plan Decenal de Educación 2016-2026 establece que la educación socioemocional debe ser abordada de manera transversal en todas las áreas del currículo, y propone la formación de docentes en estrategias pedagógicas y metodologías que promuevan el desarrollo socioemocional de los estudiantes. De esta manera, se generó una estrategia de formación de competencias socioemocionales en la educación secundaria y media por parte del Ministerio de Educación Nacional llamada «Paso a Paso» (2021). Esta iniciativa busca el desarrollo de capacidades a nivel emocional en estudiantes de secundaria y media por medio de unas cartillas y material de apoyo, que están enfocadas en emplear variadas herramientas pedagógicas según la necesidad y criterio del docente. Según el Ministerio de educación Nacional (MEN, 2021) las competencias socioemocionales son:

aquellas que incluyen no solo el desarrollo de procesos cognitivos o mentales sino también áreas afectivas como la conciencia y gestión emocional, de relacionamiento con otros y de proyección hacia la sociedad. Así, les permiten a las personas conocerse mejor a sí mismas, manejar sus emociones, trazarse metas y avanzar hacia ellas, construir mejores relaciones con los demás, tomar decisiones responsables en su vida, disminuir la agresión y aumentar la satisfacción con su vida (2021, p. 5).

Se trata, como puede verse, de una comprensión de lo socioemocional que resulta en una despolitización de los problemas sociales y que apunta a que el estudiante se mejore a sí mismo mediante la gestión adecuada de sus emociones que le permitan convivir mejor en sociedad, conseguir sus metas y sentirse satisfecho consigo mismo. Aquí, los antagonismos sociales, que deberían abordarse en una perspectiva crítica, se reducen a meros conflictos internos de los sujetos que pueden resolverse mediante un adecuado manejo de las emociones. Se pierde así de vista el carácter conflictivo de la realidad social y la posibilidad de confrontar esa conflictividad mediante prácticas que permitan la transformación de las condiciones problemáticas que configuran esa realidad social. De manera que las estrategias que pueden derivarse de dicha comprensión son del tipo de aquellas que, según Modzelewski, apuntan al bienestar del individuo y la regulación de su comportamiento más o menos inmediato y no aquellas que implican la trama social e histórica en que se desenvuelve la vida de cada estudiante (2020). Y, en esa medida, diríamos, no están pensadas para contribuir a la promoción del pensamiento crítico de los estudiantes.

En otras palabras, las emociones han sido percibidas en el escenario pedagógico colombiano desde una perspectiva individualista y psicologista, que se ocupa simplemente de evidenciar cómo el estudiante se percibe y se inserta en el aula, pero no contempla en esencia la importancia de develar las emociones y afectos que configuran el entramado social, y que, en última instancia, determinan el tipo de contacto que tienen con sus pares y con su propio contexto. En esa medida, se puede hablar de una emergente necesidad de integrar la adquisición de conocimiento con las situaciones que acontecen en el diario vivir y los estados afectivos que estas provocan. En otras palabras, el pensamiento crítico necesita ser redirigido al análisis y comprensión de realidades y eventos de la cotidianidad local o nacional, reconociendo que esa comprensión está siempre mediada por las emociones de los estudiantes (De-Juanas, 2013).

Consideraciones finales

Hemos visto cómo el incremento en publicaciones relacionadas con el pensamiento crítico en el ámbito educativo colombiano no es evidencia de que la manera como se está abordando el desarrollo y fomento de este tipo de pensamiento en las aulas sea efectiva. Resultaría conveniente que la investigación académica y el ejercicio docente pudiesen alcanzar un punto de encuentro, en el cual los aportes realizados por los expertos en sus estudios generaran una transformación en la concepción de práctica de muchos docentes colombianos, favoreciendo enfoques y metodologías novedosas que permitieran una educación que forme estudiantes críticos y conscientes de su realidad. Por otro lado, la integración del contexto histórico de nuestra nación en los espacios de enseñanza es un elemento que podría ser incluido en los planes de estudio a modo transversal, ya que

permitiría la promoción de una concepción reflexiva y crítica en los educandos acerca de los hechos, y a su vez posibilitaría el encuentro con la realidad que ha atravesado durante décadas a Colombia. Visto de este modo, el proceso educativo se orientaría hacia las exigencias y cambios sociales, económicos y políticos que se están presentando en la actualidad.

Ahora bien, parece haber consenso alrededor de la idea de que, en un país como Colombia, el pensamiento crítico ha de ser una habilidad que se fomente en cada uno de los niveles de enseñanza existentes, y prueba de ello es la evidente relevancia que el tema viene cobrando en el ámbito académico. Pero el excesivo énfasis en el desarrollo de la dimensión cognitiva de dicha competencia, parece haber destinado la tarea de su fomento y promoción a un recurrente fracaso, en la medida en que tal énfasis no basta para implicar a los estudiantes en la tarea de pensar críticamente su propia realidad. Y allí, la dimensión afectiva entra a jugar un papel de fundamental importancia, dado que es a través de ella que los estudiantes pueden llegar a implicarse efectivamente en las realidades de sus contextos, y en la posibilidad de acercarse a ellos con una perspectiva crítica. Sin esa implicación afectiva parece no haber disposición alguna a pensar críticamente. Por ello, hemos defendido aquí la necesidad de una educación emocional que tenga como objeto la trama histórica y social en la que está inmerso el estudiante.

Finalmente, la tendencia que demuestran algunos estudios internacionales mencionados en este artículo, evidencia que la dimensión afectiva del pensamiento crítico sí es viable de ser incluida en el proceso de promover y potenciar este tipo de pensamiento en los estudiantes. Dicha tendencia podría ser considerada en el momento en que los docentes colombianos contemplen el hecho que sus educandos logren pensar críticamente acerca de su diario vivir, de su entorno y de los diversos eventos que acaecen en el mismo. Si dichos sucesos son analizados, comprendidos e incluso problematizados, se estaría logrando una vinculación afectiva hacia el pensamiento crítico, menester que se espera lograr con la nueva tendencia educativa.

REFERENCIAS

A.J.A. Binker. (1990). *35 dimensions of critical thinking. Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World.*

Álvarez Maestre, A. J., Meza Mendoza, M. T., Roza Moreno, Lida Mercedes, y Garavito Patiño José. (2020). Lectura crítica y pensamiento reflexivo en la práctica pedagógica de profesores de básica secundaria. *Estudios Pedagógicos*, 46(2), 39–60. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000200039>

Arboleda, A. P., Acosta, R. A., Garcés, L. F., y Sepúlveda, J. (2022). Práctica docente como ejercicio con sentido humano: Reflexión frente a la educación. *Revista de Ciencias Sociales*, XXVIII (2), 99–109.

Beltrán Castillo, M. J., & Torres Merchán, N. Y. (2009). Caracterización de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes de educación media. *Red de Revistas Científicas de América Latina, El Caribe, España y Portugal*, 11, 66–85.

Benavides, C., & Ruíz, A. (2022). El pensamiento crítico en el ámbito educativo: una revisión sistemática. *Revista Innova Educación*, 4(2), 62–79.
<https://doi.org/10.35622/j.rie.2022.02.004>

Betancourth Zambrano, S. (2015). Desarrollo del pensamiento crítico en docentes. *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte*, 44, 238–252.

Bezanilla Albusua, M. J., Poblete Ruiz, M., Fernández Nogueira, D., Arranz Turnes, S., & Campo Carrasco, L. (2018). El Pensamiento Crítico desde la Perspectiva de los Docentes Universitarios. *CriticalThinkingfromthePerspectiveofUniversityTeachers. Estudios Pedagógicos XLIV*, N° (Vol. 1).

Buitrago Bonilla, R., y Herrera Torres, L. (2013). Matricular las emociones en la escuela, una necesidad educativa y social. *Praxis & Saber*, 4(8), 87–108.

Camps, V. (2011). *El gobierno de las emociones*. Barcelona: Herder.

De-Juanas, Á. (2013). Cuestionar las evidencias, educar en la reflexión: Robert H. Ennis, el estudio del pensamiento crítico y su influjo en la pedagogía del deporte. RICYDE: *Revista Internacional de Ciencias Del Deporte*, 9(33), 298–300.
<https://doi.org/10.5232/ricyde2012.033>

Elster, J. (2002). *Alquimias de la mente: la racionalidad y las emociones*. Barcelona: Paidós.

Erazo Valencia L, Morales Cuellar S, Amórtegui Cedeño E, y Torrente M. (2022). ¿Cuáles son las concepciones que tienen los estudiantes del grado Noveno de la I.E. María Cristina Arango, frente a la competencia crítica Cuestionar la información al emplear las bebidas azucaradas como una Cuestión socio científica? *Revista Bio-Grafía. Escritos Sobre La Biología y Su Enseñanza, extraordinary*, 2413–2419.

Facione, P.A. (1990). *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction*. Millbrae, CA: California Academic Press. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 315 423).

Facione, P.A. (1998). *Critical Thinking: What it is and why it counts*. Millbrae, CA: California Academic Press.

Fandiño, Y. J. (2013). Habilidades del Siglo XXI y el Aula de Inglés como Lengua Extranjera: Un Llamado para Generar Mayor Conciencia en Colombia. *Gist Education and Learning research Journal*. issn (Issue 7).

Gómez-Gómez, M. P., & Botero-Bedoya, S. M. (2020). Apreciación del docente para contribuir al desarrollo del pensamiento crítico. *Eleuthera*, 22(2), 15–30.
<https://doi.org/10.17151/eleu.2020.22.2.2>

- Greco, M. & Stenner, P. (2008). *Emotions: a social science reader*. London: Routledge.
- Grijalba Bolaños, J., Niurka Mendoza Otero, J., y Beltrán Alonso, H. (2020). La formación del pensamiento socio crítico y sus características: necesidad educativa en Colombia. *Universidad y Sociedad*, 64-72.
- Herrera Torres, L., y Buitrago Bonilla, R. E. (2019). Emociones en la educación en Colombia, algunas reflexiones. *Praxis & Saber*, 10(24), 9-22. Lara, A. & Enciso Domínguez, G. (2013). El Giro Afectivo. *Athenea Digital*, 13(3), 101-119. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/athenead/v13n3.1060>
- López Aymes Gabriela. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación*, 22, 41-60.
- Madrid Hincapié J. (2020). ¿Pensamiento crítico? Ni lo uno ni lo otro. *Ciencias Sociales y Educación* (Vol. 9, Issue 18).
- Madrid Hincapié, J. M. (2018a). Desarrollo del pensamiento crítico desde el área de Ciencias Sociales en la educación básica secundaria. *Praxis Pedagógica*, 18(22), 49. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.18.22.2018.49-64>
- Madrid Hincapié, J. M. (2018b). Prácticas pedagógicas del docente de ciencias sociales para el desarrollo del pensamiento crítico y competencias ciudadanas en contextos de vulnerabilidad social. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 14(1), 150-168. <https://doi.org/10.17151/rlee.2018.14.1.9>
- Mejía Escobar, N., López Padilla, M. G., y Valenzuela González, J. R. (2015). Pensamiento crítico en profesores de educación secundaria: caracterización de la competencia en instituciones antioqueñas (Colombia). *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos(México)*, XLV (3), 139-178.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Paso a Paso. Estrategia de formación de competencias socioemocionales en la educación secundaria y media*. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-385321_recurso.pdf
- Modzelewski, H. (2014). Autorreflexión y educación de las emociones para la democracia Entrevista a Martha Nussbaum. *Revista de Filosofía*: Vol. XXVI (Issue 2).
- Modzelewski, H. (2016). *Fundamentos para un programa de educación de las emociones en una sociedad democrática*.
- Modzelewski, H. (2020). *Lectores ecuanímenes. Una educación en ciudadanía a través de narraciones y emociones. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación*, Universidad de la República, Uruguay.
- Morales-Trejos, Carol. (2019). Valoración de la práctica pedagógica en contextos rurales de educación media en Costa Rica y Chile. *Diálogo andino*, (59), 93-106. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812019000200093>

Mosquera-Mosquera, C. E., Rondón-Márquez, I. G., y Tique-Bastos, J. F. (2016). Reinventar la escuela a partir de los textos de los factores escolares: maestros y estudiantes. *Praxis*, 12, 21. <https://doi.org/10.21676/23897856.1844>

Mustafina, R. F., Ilina, M. S., & Shcherbakova, I. A. (2020). Emotions and their effect on learning. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(Extra 7), 318-324. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4009736>

Nussbaum, M. (2014). (2014). Emociones políticas: ¿por qué el amor es importante para la justicia? Barcelona:Paidós.

Oviedo, P., Bedoya Conde, A., Borbón de Narváez, S., Silva Mora, E., Peña Murcia, G., Rodríguez Casallas, A.,.....Páez Martínez, R. (2020). Pensamiento-crítico-educación. *Universidad de La Salle. Facultad de Ciencias de la Educación*.

Parra Bernal, L. R., Menjura Escobar, M. I., Pulgarín Puerta, L. E., Gutiérrez, M. M. (2021). Las prácticas pedagógicas. Una oportunidad para innovar en la educación. *Revista latinoamericana de Estudios Educativos*, 17(1), 70-94. <https://doi.org/10.17151/rlee.2021.17.1.5>

Paul, R., & Linda Elder, D. (2004). *La mini-guía para el Pensamiento crítico Conceptos yherramientas*. www.criticalthinking.org

Pekrun, R. (2014). Emotions and Learning. Educational Practices Series. Belley, France: *International Academy of Education*.

Quintana, L. (2021). *Rabia. Afectos, violencia, inmunidad*. Barcelona: Herder Editorial.

Ríos Carrascal, O. (2017). Desarrollo de habilidades de pensamiento (Col). *Assenssus (Revista de Investigación Educativa y Pedagógica)*, 2(2), 83-98.

Sastoque Gutiérrez, D. M., Ávila Palet, J. E., y Olivares Olivares, S. L. (2016). Aprendizaje Basado en Problemas para la construcción de la competencia del Pensamiento Crítico. Voces y Silencios. *Revista Latinoamericana de Educación*, 7(1), 148-172. <https://doi.org/10.18175/vys7.1.2016.08>

Simeón Aguirre, E. E., Aguirre Canales, V. I., Atoc Calvo, P. L., Donayre Villanueva, M. R., yCarcausto Calla, W. H. (2022). Creatividad pedagógica en educación básica infantil en América Latina: una revisión sistematizada. *Horizonte de La Ciencia*, 12(23). <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2022.23.1473>

Sitanggang, K. (2018). Creating criticalL thinking from affective domain in successful learning of mathematics. *International Journal of Advanced Research*, 6(1), 1518-1521. <https://doi.org/10.21474/IJAR01/6382>

Solbes, J., y Torres, N. (2013). *Concepciones y dificultades del profesorado sobre el pensamiento crítico en la enseñanza de las ciencias*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6872670>

Squire, C. (2001). *The public life of emotions. International Journal of Critical Psychology*, 1, 27-38.

Torres Cruz, D. L., Fonseca Villamil, W. P., y Pineda Jaimes, B. N. (2017). Las vivencias como estrategia de fortalecimiento del pensamiento crítico en educación rural. *Praxis & Saber*, 8(17), 201-224. <https://doi.org/10.19053/22160159.v8.n17.2018.7207>

Zona López, J. R., y Giraldo Márquez, J. D. (2017). Resolución de problemas: escenario del pensamiento crítico en la didáctica de las ciencias. *Revista latinoamericana de Estudios Educativos*, 13(2), 122-150. <https://doi.org/10.17151/rlee.2017.13.2.8>