GADE. REV. CIENT. VOL. 6 NÚM. 3. EDI. ESP. (2026)
ISSN: 2745-2891

Reflexión crítica de lectura interactiva en estudiantes de décimo grado de Córdoba

Critical reflection on interactive reading among tenth-grade students in Córdoba

Vivian Teresa Smith Rodríguez*
estrellavivi@hotmail.es

*Universidad de Córdoba, Colombia

Recibido: 26/08/2026 – Aceptado: 02/11/2026
Correspondencia: estrellavivi@hotmail.es

Resumen

En las clases de Ciencias Sociales, identificar datos de un texto no siempre significa poder reflexionar sobre sus consecuencias. Este artículo analizó los cambios observados en la reflexión crítica de 22 estudiantes de décimo grado de la Institución Educativa La Esperanza, en Planeta Rica, Córdoba, después de participar en cinco talleres de lectura interactiva. La investigación siguió un enfoque cualitativo, de tipo descriptivo-interpretativo, mediante investigación-acción educativa. Se aplicó una misma prueba antes y después de los talleres, y se examinaron producciones de los estudiantes, registros de observación participante y anotaciones del diario de campo. La información se organizó con apoyo de ATLAS.ti, atendiendo a los aprendizajes derivados de las lecturas, las reflexiones sobre paz y convivencia y las relaciones con situaciones de la realidad. En la prueba inicial, 6 estudiantes (27,3 %) alcanzaron evidencia sólida de reflexión, frente a 11 (50,0 %) en la prueba final; quienes se encontraban en desarrollo pasaron de 5 a 3. Las respuestas incluyeron propuestas relacionadas con el diálogo, la reparación de las víctimas, la educación y las oportunidades sociales, aunque persistieron explicaciones poco desarrolladas. Los resultados muestran una distribución más favorable de los niveles de reflexión, sin permitir atribuir los cambios exclusivamente a los talleres. La experiencia aporta elementos para trabajar la lectura de problemas sociales desde una perspectiva reflexiva.

Palabras clave: reflexión crítica; pensamiento crítico; enseñanza de la lectura; taller (método pedagógico); enseñanza secundaria; enseñanza de las ciencias sociales.

Abstract

In Social Sciences classes, identifying facts in a text does not always mean being able to reflect on their consequences. This article examined changes observed in critical reflection among 22 tenth-grade students at Institución Educativa La Esperanza in Planeta Rica, Córdoba, following their participation in five interactive reading workshops. The study adopted a qualitative, descriptive-interpretive approach using educational action research. The same assessment was administered before and after the workshops. Students' written work, participant observation records, and field notes were also examined. Data were organized with the support of ATLAS.ti, focusing on learning drawn from the readings, reflections on peace and coexistence, and connections with real-life situations. In the initial assessment, 6 students (27.3%) showed solid evidence of reflection, compared with 11 (50.0%) in the final assessment; the number at the developing level fell from 5 to 3. Students' responses included proposals concerning dialogue, reparations for victims, education, and social opportunities, although some explanations remained insufficiently developed. The findings indicate a more favorable distribution across levels of reflection, but they do not establish that the workshops alone caused these changes. The experience offers insights for using social issues in reading activities to encourage reflection in the classroom.

Keywords: *critical reflection; critical thinking; reading instruction; workshops (teaching method); secondary education; social science education.*

Cómo citar:
Smith Rodríguez, V. T. (2026). Reflexión crítica de lectura interactiva en estudiantes de décimo grado de Córdoba. GADE: Revista Científica, 6(3), 1-31. https://doi.org/10.63549/rg.v6i3.857

ISSN: 2745-2891

INTRODUCCIÓN

Leer y comprender no siempre van de la mano. En una clase de Ciencias Sociales, un estudiante puede reconocer las fechas de un acontecimiento, identificar sus protagonistas y recordar lo que ocurrió, pero encontrar dificultades cuando debe explicar sus consecuencias o relacionarlo con una situación actual. Allí aparece una diferencia que merece atención: recuperar información no significa necesariamente que se haya reflexionado sobre ella.

Las dificultades relacionadas con la comprensión lectora siguen presentes en los sistemas educativos. Según el Banco Mundial (2022), cerca del 70 % de los niños de diez años en países de ingresos bajos y medios no podían comprender un texto sencillo. Aunque esta estimación se refiere a una edad y unas habilidades distintas de las estudiadas en la educación media, deja ver la magnitud de los problemas asociados al aprendizaje de la lectura.

En Colombia, los resultados de PISA 2022 tampoco fueron favorables. El país obtuvo 409 puntos en lectura y solamente el 49 % de los estudiantes evaluados alcanzó el nivel 2 de desempeño o uno superior (OCDE, 2023). Estas cifras no miden directamente la reflexión crítica, pero muestran dificultades en competencias lectoras necesarias para comprender información, identificar ideas y examinar su significado.

En el área de Ciencias Sociales, leer implica enfrentarse a hechos históricos, documentos y distintas explicaciones sobre una misma realidad. Los estudiantes necesitan comprender lo ocurrido y preguntarse por las razones que llevaron a determinadas situaciones. Una lectura que termina únicamente en preguntas sobre fechas o personajes deja poco espacio para ese ejercicio. El trabajo de Díaz Parra (2022), desarrollado en educación secundaria, mostró que las actividades de lectura minuciosa y escritura sustantiva permitieron afianzar habilidades de pensamiento crítico dentro de esta área.

En Córdoba también se han estudiado dificultades relacionadas con estos aprendizajes. Ramos Bello y Figueroa Ortega (2024), en una investigación realizada con estudiantes del resguardo indígena zenú, encontraron limitaciones en el pensamiento crítico y prácticas de enseñanza de las Ciencias Sociales

ISSN: 2745-2891

centradas principalmente en la repetición y la memorización. Su estudio permitió proponer una estrategia pedagógica ajustada a las características del contexto.

Una situación que guardaba relación con estas dificultades se había observado en la Institución Educativa La Esperanza, del municipio de Planeta Rica. Durante las actividades de Ciencias Sociales, algunos estudiantes de décimo grado podían encontrar respuestas directamente en las lecturas, pero les resultaba más difícil explicar sus opiniones o establecer relaciones entre lo estudiado y los problemas de su entorno. Las dificultades variaban entre los integrantes del grupo; sin embargo, aparecían con frecuencia en el trabajo de aula.

Esta situación se hacía visible cuando se abordaban acontecimientos relacionados con la violencia en Colombia. Comprender las causas de un conflicto era necesario, pero también interesaba que los estudiantes pensaran en las consecuencias para las comunidades, la importancia del diálogo y las posibilidades de construir relaciones más pacíficas. Se buscaba que la historia no quedara reducida a unos hechos que debían recordar para responder una evaluación.

La lectura interactiva ofrecía una manera de trabajar estas inquietudes. La propuesta de Solé (1998) plantea estrategias que ayudan a comprender antes, durante y después de leer. En el aula, estas orientaciones pueden acompañarse de preguntas, intercambio de interpretaciones y actividades en las que los estudiantes revisen sus propias respuestas. La intención no consiste en conversar por conversar, sino en utilizar lo leído para construir explicaciones mejor fundamentadas.

Las experiencias investigativas también muestran que este proceso necesita tiempo. Romero-Olarte y Ramírez-Rojas (2021) trabajaron la lectura crítica mediante problemas socialmente relevantes con estudiantes de educación media. Después de la intervención identificaron avances moderados en algunas habilidades de lectura contextual e inferencial, mientras que los cambios en lectura intertextual fueron menores. Esto recuerda que las capacidades lectoras no se desarrollan necesariamente al mismo ritmo.

En la investigación realizada en La Esperanza se decidió trabajar mediante cinco talleres relacionados con el

conflicto armado, los derechos humanos y la construcción de paz. La propuesta permitió reunir actividades de lectura, discusión y análisis de situaciones sociales. Dentro de las habilidades examinadas, la reflexión resultó especialmente relevante por su relación con los aprendizajes que los estudiantes construían y con las ideas que expresaban sobre la convivencia.

Aunque existen investigaciones sobre comprensión lectora y pensamiento crítico, en este caso interesaba observar con mayor detalle cómo los estudiantes utilizaban las lecturas para pensar en situaciones cercanas a su realidad. No se pretendía demostrar que una estrategia resolviera todas sus dificultades, sino comprender qué cambios podían identificarse después de desarrollar los talleres.

El presente artículo tiene como objetivo analizar los cambios observados en la reflexión crítica de los estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa La Esperanza, a partir de la implementación de talleres de lectura interactiva en el área de Ciencias Sociales.

Para ello se examinaron las respuestas de las pruebas inicial y final y los registros obtenidos durante las actividades, atendiendo especialmente a los aprendizajes expresados, las reflexiones sobre paz y convivencia y su relación con situaciones de la realidad.

El artículo presenta los referentes teóricos que orientaron el estudio, describe el procedimiento metodológico y expone los resultados obtenidos. Posteriormente, estos hallazgos se contrastan con investigaciones anteriores y se presentan las conclusiones del trabajo.

Pregunta problema

¿Cuál es el estado actual de la reflexión crítica de lectura interactiva en estudiantes de décimo grado de Córdoba?

Objetivo general

Analizar el estado actual de la reflexión crítica de lectura interactiva en estudiantes de décimo grado de Córdoba.

Pensamiento crítico y reflexión en la enseñanza de las Ciencias Sociales

La reflexión ocupa un lugar importante en el aprendizaje de las Ciencias Sociales, especialmente cuando los estudiantes deben explicar acontecimientos que tienen diferentes causas y consecuencias. Conocer los hechos permite acercarse a una situación, pero comprenderla exige

revisar la información, considerar otras explicaciones y examinar las ideas que se construyen a partir de ella.

Esta diferencia ayuda a entender por qué un estudiante puede recordar los contenidos de una lectura y, aun así, encontrar dificultades para expresar una posición razonada sobre lo que ha leído.

Uno de los fundamentos para comprender este proceso se encuentra en la teoría del pensamiento reflexivo de Dewey (1910), para este autor, reflexionar no equivale a dejar que las ideas aparezcan de manera espontánea ni a aceptar una creencia porque resulte familiar.

El pensamiento reflexivo requiere examinar las razones que sostienen aquello que se considera verdadero y las consecuencias que pueden desprenderse de esa interpretación. Se trata de una actividad consciente en la que la duda, la búsqueda de información y la valoración de las evidencias tienen un lugar central.

Esta concepción tiene consecuencias para la enseñanza. Si se espera que un estudiante piense sobre un problema, no basta con preguntarle qué opina. También necesita oportunidades para explicar de dónde surge su interpretación, reconocer aquello que todavía desconoce y revisar si existen razones suficientes para mantenerla.

Dewey (1910) relacionó el pensamiento reflexivo con la formación de hábitos de indagación, por lo que su desarrollo requiere experiencias educativas que estimulen las preguntas y la revisión cuidadosa de las ideas.

En las clases de Ciencias Sociales, este planteamiento adquiere sentido al abordar acontecimientos como el conflicto armado colombiano. Los estudiantes pueden identificar sus protagonistas y consecuencias, pero el ejercicio reflexivo aparece cuando examinan las razones de los hechos, consideran las experiencias de las comunidades afectadas y se preguntan qué puede aprenderse de lo sucedido. En ese proceso, el conocimiento histórico ofrece elementos para construir una interpretación; no reemplaza la necesidad de pensar sobre ellos.

El pensamiento crítico aporta otra perspectiva para comprender estas exigencias. Facione (1990), a partir de un estudio de consenso realizado con especialistas de diferentes disciplinas, identificó seis habilidades cognitivas centrales: interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y autorregulación.

ISSN: 2745-2891

Estas habilidades no funcionan de manera completamente separada. Interpretar permite comprender el significado de la información; analizar ayuda a reconocer relaciones; evaluar exige examinar la calidad de las razones disponibles; inferir supone elaborar conclusiones; explicar permite hacer comprensible el razonamiento, y autorregularse implica revisar y, cuando sea necesario, corregir el propio pensamiento.

La autorregulación merece especial atención porque supone examinar las conclusiones que una persona ha construido y las razones que utilizó para llegar a ellas. Facione (1990) incluye dentro de esta habilidad el autoexamen y la autocorrección. Desde esta propuesta, pensar críticamente no termina cuando se formula una respuesta: también requiere reconocer que una interpretación puede ser incompleta o necesitar una revisión.

Hay, sin embargo, una diferencia conceptual que conviene mantener. Facione (1990) no presenta la reflexión crítica como una séptima habilidad independiente ni utiliza las mismas categorías adoptadas en la investigación de La Esperanza. Su propuesta sirve para comprender algunas operaciones del pensamiento vinculadas con la reflexión, especialmente el examen de las razones y la revisión del propio juicio.

La reflexión estudiada en este artículo tiene un alcance pedagógico más específico, relacionado con la manera como los estudiantes recuperan aprendizajes, valoran situaciones de convivencia y conectan los textos con problemas sociales.

Las perspectivas de Dewey (1910) y Facione (1990) comparten el interés por un pensamiento que no acepte las afirmaciones sin examinarlas, aunque sus propósitos son diferentes. Dewey desarrolla una explicación del pensamiento reflexivo y de su formación educativa; Facione (1990) organiza las habilidades y disposiciones que intervienen en el juicio crítico. Su relación permite comprender tanto el proceso de revisar una idea como las operaciones cognitivas necesarias para hacerlo. Esta distinción también evita reducir el pensamiento crítico a expresar desacuerdos o formular opiniones sobre un tema.

En el presente estudio, una respuesta relacionada con la importancia del diálogo o del respeto podía constituir una manifestación inicial de reflexión, pero no necesariamente una explicación

profunda. Para valorar su elaboración también era necesario observar si el estudiante establecía relaciones con lo aprendido, reconocía consecuencias o proponía acciones vinculadas con la situación estudiada. Esta forma de interpretar las producciones mantiene la diferencia entre expresar una idea pertinente y desarrollar el razonamiento que la sostiene.

La lectura interactiva como proceso de construcción de significado

La lectura ofrece una vía para trabajar la reflexión porque acerca a los estudiantes a información que pueden examinar, relacionar y discutir. Sin embargo, comprender un texto no depende únicamente de reconocer las palabras que contiene. Quien lee utiliza conocimientos anteriores, formula expectativas, identifica relaciones y modifica sus interpretaciones cuando encuentra elementos que no coinciden con lo que había pensado inicialmente. Estas operaciones forman parte de la concepción interactiva de la lectura desarrollada por Solé (1998).

En su propuesta, la comprensión se construye mediante la relación entre el lector y el texto. Ninguno de los dos elementos explica por sí solo el proceso: la información escrita orienta la interpretación, mientras que los conocimientos y las estrategias del lector intervienen en la construcción del significado. Por ello, comprender exige una actividad constante de anticipación, comprobación y revisión de lo leído (Solé, 1998).

La importancia de este planteamiento para la enseñanza está en reconocer que no todos los estudiantes llegan a una lectura con las mismas experiencias ni utilizan espontáneamente las estrategias necesarias para comprenderla. Algunos pueden localizar información directa, pero encuentran dificultades para relacionar varios acontecimientos o explicar sus consecuencias. La enseñanza de la lectura debe atender esas diferencias y ayudar a que los estudiantes aprendan a reconocer cuándo comprenden, qué dificultades encuentran y cómo pueden afrontarlas.

Solé (1998) concede especial importancia a las estrategias de comprensión porque permiten actuar de manera consciente frente al texto. No son instrucciones que deban seguirse mecánicamente. Requieren establecer propósitos, tomar decisiones y revisar si las acciones realizadas ayudan a comprender. Esta idea se relaciona con la

ISSN: 2745-2891

formación de lectores capaces de utilizar distintas estrategias según las características del texto y las dificultades que aparecen durante la lectura.

La autora organiza la enseñanza de estas estrategias alrededor de tres momentos. Antes de leer, resulta necesario establecer un propósito, recuperar conocimientos previos y formular expectativas sobre el contenido. Durante la lectura, el estudiante puede contrastar sus anticipaciones, identificar relaciones, plantear preguntas y detenerse cuando encuentra información que no comprende.

Después, el trabajo continúa mediante la recuperación de las ideas principales, la elaboración de explicaciones y la revisión de aquello que se ha aprendido. Estos momentos no constituyen etapas rígidas, pues un lector puede volver al texto y modificar su interpretación tantas veces como lo necesite (Solé, 1998).

Esta organización tiene una relación directa con las actividades de Ciencias Sociales. Ante una lectura sobre el conflicto armado, los estudiantes pueden comenzar expresando lo que conocen del tema; después necesitan examinar las causas y consecuencias descritas en el texto y, finalmente, utilizar esa información para pensar en problemas como el desplazamiento, la convivencia o la construcción de paz. La reflexión no aparece automáticamente al terminar la lectura, pero las preguntas y actividades posteriores pueden ofrecer oportunidades para relacionar lo comprendido con otras situaciones.

La perspectiva interactiva explica cómo intervienen los conocimientos del lector en la comprensión. A esta explicación puede añadirse la mirada sociocultural de Cassany (2006), quien plantea que leer también supone participar en prácticas de una comunidad y reconocer que los textos se producen desde circunstancias, intereses y posiciones particulares.

En su propuesta de literacidad crítica, comprender implica prestar atención no solo a la información expresada, sino también a los propósitos, las perspectivas y los valores presentes en el discurso.

La distinción es importante en Ciencias Sociales, donde los textos pueden abordar acontecimientos históricos, conflictos políticos y problemas colectivos. Dos documentos pueden referirse a una misma situación y

ofrecer interpretaciones diferentes. Una lectura crítica exige reconocer esas diferencias, preguntarse quién produce la información, desde qué posición lo hace y qué elementos presenta para sostener sus afirmaciones. Cassany (2006) amplía así la comprensión del acto lector al mostrar que su significado no puede separarse de las prácticas culturales y sociales en las que se desarrolla.

Los aportes de Solé (1998) y Cassany (2006) no son equivalentes, pero pueden complementarse. La primera ofrece fundamentos para comprender los procesos y las estrategias mediante los cuales el lector construye significado; el segundo dirige la atención hacia la dimensión social de los textos y las posiciones que intervienen en su interpretación.

Esta relación es especialmente útil cuando se trabaja con lecturas sobre violencia, derechos humanos y paz, porque permite atender tanto a la comprensión de la información como a las preguntas que surgen al examinarla desde diferentes perspectivas.

Desde esta articulación, la lectura interactiva no se entiende como una actividad limitada a conversar sobre un texto ni como una secuencia de preguntas para comprobar respuestas. Su sentido pedagógico está en acompañar la comprensión y ofrecer oportunidades para que los estudiantes contrasten interpretaciones, expliquen sus ideas y relacionen lo leído con conocimientos y experiencias anteriores. La posibilidad de reflexionar depende, en parte, de que esas relaciones puedan ser examinadas y no queden reducidas a afirmaciones generales.

Los talleres de lectura como mediación pedagógica para la reflexión crítica

El trabajo mediante talleres ofrece una manera de llevar estos fundamentos al aula. A diferencia de una actividad aislada, un taller requiere definir qué se pretende aprender, seleccionar los materiales y organizar situaciones en las que los estudiantes puedan utilizar los conocimientos trabajados. Su valor pedagógico no depende de incorporar muchos ejercicios, sino de la relación que exista entre las actividades y el propósito de formación.

Aponte Penso (2015) estudió el taller como estrategia metodológica en educación superior y destacó su capacidad para relacionar teoría y práctica mediante la participación de docentes y estudiantes. En su propuesta, el conocimiento no queda separado de la

acción, pues las actividades ofrecen oportunidades para trabajar con situaciones que requieren la intervención de quienes participan.

Aunque su investigación corresponde a un nivel educativo diferente del estudiado en La Esperanza, permite fundamentar la organización del taller como una experiencia de aprendizaje que necesita propósitos, interacción y trabajo sobre problemas concretos.

La participación que caracteriza estas actividades puede comprenderse también desde la perspectiva sociocultural del aprendizaje de Vygotsky (1978). Su planteamiento reconoce la importancia de las relaciones sociales en el desarrollo de las funciones psicológicas superiores. Uno de sus conceptos centrales es la zona de desarrollo próximo, entendida como la distancia entre aquello que una persona puede resolver de manera independiente y lo que puede alcanzar mediante la orientación de un adulto o la colaboración de compañeros con mayores capacidades para una tarea determinada.

Este aporte ayuda a comprender por qué el acompañamiento docente y el intercambio entre estudiantes tienen un lugar dentro de las actividades de lectura. Cuando un joven encuentra dificultades para explicar una relación entre dos acontecimientos, una pregunta orientadora o la explicación de un compañero puede ayudarlo a examinar elementos que todavía no había considerado. La intención de ese apoyo no es reemplazar su razonamiento, sino ofrecer condiciones para que pueda desarrollar progresivamente formas de comprensión más autónomas (Vygotsky, 1978).

Conviene distinguir, no obstante, entre participar en una actividad compartida y demostrar que se ha alcanzado un aprendizaje individual. La teoría de Vygotsky permite fundamentar el valor de la interacción y la orientación durante el proceso educativo, pero no significa que toda conversación produzca mejores niveles de reflexión.

En la investigación de La Esperanza, esta perspectiva ofrece un referente complementario para comprender la mediación pedagógica; no constituye una medida directa de los cambios encontrados ni implica que se haya evaluado formalmente la zona de desarrollo próximo.

La relación entre la mediación del aprendizaje y las estrategias de lectura

puede verse con mayor claridad al considerar los aportes de Solé (1998). La autora reconoce la necesidad de una enseñanza que ayude a los estudiantes a utilizar estrategias y avanzar hacia una comprensión autónoma.

Las preguntas, la lectura compartida y la revisión de interpretaciones tienen sentido cuando contribuyen a que el lector desarrolle recursos propios para comprender. De esta manera, el acompañamiento del docente y el trabajo entre compañeros pueden integrarse a una secuencia de lectura sin convertir al estudiante en un receptor pasivo.

En Ciencias Sociales existen experiencias que han trabajado estas relaciones mediante problemas cercanos a la realidad de los estudiantes. Romero-Olarte y Ramírez-Rojas (2021) desarrollaron una unidad didáctica con problemas socialmente relevantes y encontraron avances de distinta magnitud en las habilidades de lectura examinadas.

Díaz Parra (2022), por su parte, estudió una propuesta de lectura minuciosa y escritura sustantiva en la que los estudiantes pudieron afianzar habilidades de pensamiento crítico y reconocer diferentes representaciones de la realidad social. Estos trabajos no constituyen teorías del aprendizaje, pero ofrecen antecedentes empíricos que muestran posibilidades y dificultades del trabajo crítico con textos en esta área.

La propuesta desarrollada en la Institución Educativa La Esperanza organizó cinco talleres relacionados con el conflicto armado colombiano, la violencia durante el siglo XX, los derechos humanos y el derecho internacional humanitario, los procesos de paz y la construcción de paz y reconciliación.

Los temas mantuvieron una relación entre sí y permitieron trabajar diferentes problemas históricos y sociales mediante textos, preguntas, organizadores gráficos, discusiones, simulaciones y producciones digitales. La secuencia conservó las estrategias de lectura antes, durante y después, con actividades que daban continuidad a lo trabajado en sesiones anteriores.

La relación entre los fundamentos presentados permite comprender el sentido de esta organización. Las estrategias de Solé (1998) orientan el proceso de comprensión; la perspectiva sociocultural de Cassany (2006) ayuda a considerar las distintas interpretaciones de los acontecimientos sociales.

Vygotsky (1978) aporta elementos para explicar el papel de la orientación y el trabajo compartido; mientras que Dewey (1910) y Facione (1990) ofrecen referentes para comprender la revisión de ideas y el razonamiento crítico. Ninguna de estas perspectivas, por separado, explica todo lo que sucede durante un taller, pero juntas ofrecen elementos conceptuales para interpretar la experiencia educativa.

En esta investigación, la reflexión crítica se examinó mediante tres aspectos definidos para el análisis de las producciones estudiantiles: aprendizaje a partir del texto, reflexión sobre paz y convivencia y proyección hacia la realidad. El primero permitió atender a los conocimientos que los estudiantes recuperaban de las lecturas y al sentido que les atribuían.

El segundo se concentró en las ideas relacionadas con el respeto, el diálogo y la comprensión de los conflictos. El tercero consideró la manera como vinculaban esos aprendizajes con problemas sociales y acciones que podían reconocer o proponer en su entorno.

Estos tres aspectos no corresponden a una clasificación formulada literalmente por Dewey, Facione, Solé o Vygotsky. Fueron los referentes utilizados en la investigación para organizar e interpretar las evidencias de reflexión.

Su relación con las teorías revisadas se encuentra en la importancia de comprender la información, examinar las propias ideas y reconocer vínculos entre lo aprendido y las situaciones de la vida social. Así, el marco conceptual ofrece una base para analizar los cambios observados en las respuestas de los estudiantes, sin confundir la pertinencia de una opinión con la profundidad del razonamiento que la acompaña.

METODOLOGÍA

Enfoque y diseño de investigación

El estudio se desarrolló desde un enfoque cualitativo, de tipo descriptivo-interpretativo, mediante investigación-acción educativa. Se partió de las dificultades que se venían observando en las clases de Ciencias Sociales y se organizó una propuesta de lectura para trabajar con los estudiantes dentro de su contexto habitual.

El proceso permitió examinar las respuestas que construían los estudiantes antes y después de los talleres, pero también lo ocurrido durante las

actividades. No se buscó establecer una relación causal ni comparar grupos experimentales. La intención fue describir los cambios encontrados y comprenderlos a partir de las producciones escritas y los registros realizados en el aula.

En este artículo se retomó específicamente la reflexión, una de las dimensiones del pensamiento crítico evaluadas en la investigación original.

Participantes y contexto

La investigación se realizó en la Institución Educativa La Esperanza, ubicada en el municipio de Planeta Rica, Córdoba. Participaron 22 estudiantes de grado décimo, con edades entre 15 y 16 años, pertenecientes a la jornada de la tarde.

El grupo fue seleccionado mediante un muestreo intencional, debido a que en sus actividades habituales se habían observado dificultades para comprender textos, explicar opiniones y relacionar información. La institución contaba con un solo curso de décimo grado, por lo que se trabajó con todos los estudiantes que cumplían los criterios de participación.

Recolección y análisis de la información

La investigación se desarrolló en tres fases. Primero se aplicó una prueba diagnóstica con preguntas relacionadas con la comprensión lectora y el pensamiento crítico. Esta permitió conocer cómo respondían los estudiantes ante diferentes situaciones históricas y sociales antes de comenzar la intervención.

En la segunda fase se implementaron cinco talleres de lectura interactiva. Las actividades se organizaron siguiendo los momentos antes, durante y después de la lectura e incluyeron preguntas, discusiones, trabajo grupal, organizadores gráficos y recursos digitales. Durante las sesiones se realizó observación participante, utilizando una guía de observación y un diario de campo para registrar respuestas, dificultades y situaciones relevantes.

La tercera fase correspondió a la valoración final. Se aplicó nuevamente la misma prueba utilizada en el diagnóstico y se contrastaron las respuestas de los estudiantes. Esta comparación se complementó con los registros realizados durante los talleres, de manera que el análisis no dependiera exclusivamente de la prueba final.

ISSN: 2745-2891

La información se organizó por estudiante, instrumento y momento de aplicación. Posteriormente se utilizó ATLAS.ti como apoyo para clasificar las respuestas escritas, las observaciones y las notas del diario de campo. En la dimensión de reflexión se trabajó con los códigos aprendizaje a partir del texto, reflexión sobre paz y convivencia y proyección hacia la realidad (Tabla 1).

Tabla 1.

Fases de la investigación

Fase	Descripción y Actividades	Instrumentos / Recursos	Estrategia de Recolección y Análisis
Fase 1: Diagnóstico	Aplicación inicial para evaluar comprensión lectora y pensamiento crítico ante situaciones históricas y sociales previas a la intervención.	Prueba diagnóstica inicial	Registro y organización de las respuestas base por estudiante.
Fase 2: Intervención	Ejecución de 5 talleres de lectura interactiva estructurados en tres momentos (antes, durante y después). Incluyó preguntas, trabajo grupal y recursos digitales.	• Guía de observación • Diario de campo • Organizadores gráficos	Observación participante continua para registrar respuestas, dificultades y situaciones relevantes.
Fase 3: Valoración Final	Evaluación de los avances contrastando las respuestas iniciales y finales, complementadas con los registros del proceso.	• Reaplicación de la prueba inicial • Registros de talleres • Diario de campo	• Clasificación cualitativa mediante ATLAS.ti. • Triangulación entre datos de la prueba final y la observación de campo.

Fuente: Elaboración de la autora.

Las respuestas también se examinaron mediante matrices de valoración con cuatro niveles de evidencia: limitada, en desarrollo, adecuada y sólida. Para interpretar los cambios se compararon las valoraciones iniciales y finales y se revisaron fragmentos de las respuestas.

Se contrastaron estas evidencias con las observaciones y el diario de campo, considerando tanto las coincidencias como las diferencias encontradas. Para valorar la reflexión se revisó la manera como los estudiantes recuperaban los aprendizajes de las lecturas, expresaban ideas sobre paz y convivencia y relacionaban esos conocimientos con situaciones de su realidad. Se tuvo en cuenta tanto la pertinencia de las respuestas como el desarrollo de las explicaciones.

Las producciones menos elaboradas solían presentar ideas generales o relaciones poco desarrolladas, mientras que las más completas explicaban con mayor claridad los aprendizajes y su relación con problemas sociales. A partir de esta

revisión se utilizaron los cuatro niveles de evidencia establecidos en la investigación: limitada, en desarrollo, adecuada y sólida. Esta clasificación tuvo un carácter pedagógico y descriptivo, por lo que no corresponde a una escala estandarizada de medición del pensamiento crítico (Tabla 2).

Tabla 2

Dimensión de reflexión y niveles de evidencia

Dimensión	Códigos de Análisis en ATLAS.ti	Nivel de Evidencia	Descripción Criterial (Carácter Pedagógico y Descriptivo)
Reflexión	• Aprendizaje a partir del texto • Reflexión sobre paz y convivencia • Proyección hacia la realidad	Limitada	Respuestas con ideas muy generales o relaciones poco desarrolladas.
		En desarrollo	Explicaciones básicas en proceso de articulación con el texto.
		Adecuada	Respuestas pertinentes con una explicación clara de los aprendizajes recuperados.
		Sólida	Producciones elaboradas con explicaciones profundas que vinculan los aprendizajes con problemas sociales y la realidad.

Fuente: Elaboración de la autora.

Consideraciones éticas

Debido a que los participantes eran menores de edad, se contó con la autorización de sus padres o acudientes y se solicitó el asentimiento de los estudiantes. La institución también autorizó el desarrollo de la investigación. La participación fue voluntaria y no estuvo relacionada con las calificaciones escolares.

Para proteger la identidad de los participantes se utilizaron códigos entre E01 y E22. Las pruebas, los registros de observación y las anotaciones del diario de campo se emplearon con fines académicos, manteniendo la confidencialidad de la información.

RESULTADOS

La reflexión crítica antes de los talleres

La prueba diagnóstica, aplicada en abril de 2026, permitió conocer cómo los 22 estudiantes relacionaban la lectura sobre el conflicto armado colombiano con sus propias ideas acerca de la historia, la convivencia y la construcción de paz. En esta dimensión, 11 estudiantes (50,0 %) se ubicaron en un nivel de evidencia adecuada, 6 (27,3 %) en evidencia sólida y 5 (22,7 %) en desarrollo. No se registraron casos de evidencia limitada (Tabla 3).

Tabla 3.

Resultados de la prueba diagnóstica: dimensión de reflexión (abril 2026)

Nivel de Evidencia	Cantidad de Estudiantes (n)	Porcentaje (%)
Sólida	6	27%
Adecuada	11	50%
En desarrollo	5	23%
Limitada	0	0%
Total	22	100%

Nota: Evaluación aplicada a N = 22 estudiantes en torno a la comprensión del conflicto armado colombiano, la convivencia y la construcción de paz. Fuente: Elaboración de la autora.

Las respuestas mostraron que varios estudiantes reconocían la importancia de conocer el pasado para comprender lo que había sucedido en Colombia. Al explicar por qué era necesario estudiar la historia de la violencia, uno de ellos escribió que servía "para entender las causas de los conflictos y no repetir los mismos errores" (E07-P13, prueba diagnóstica, abril de 2026). Otro expresó que era importante "comprender las causas de los conflictos que afectaron al país y aprender de los errores del pasado" (E22-P13, prueba diagnóstica, abril de 2026), (Tabla 4).

Tabla 4.

Evidencias textuales: importancia de la historia y la memoria en el diagnóstico

Estudiante	Cita textual / evidencia	Categoría de análisis	Instrumento y fecha
E07-P13	«...para entender las causas de los conflictos y no repetir los mismos errores»	Reconocimiento causal de la violencia y aprendizaje histórico como prevención.	Prueba diagnóstica (abril, 2026)
E22-P13	«...comprender las causas de los conflictos que afectaron al país y aprender de los errores del pasado»	Valoración de la historia nacional como herramienta para la reflexión y el aprendizaje.	Prueba diagnóstica (abril, 2026)

Fuente: Elaboración de la autora.

Estas respuestas contenían una reflexión sobre el valor de la historia, aunque todavía se expresaban de manera general. Los estudiantes reconocían que conocer los acontecimientos del pasado podía ayudar a evitar nuevas situaciones de violencia, pero no siempre explicaban cómo ese aprendizaje podía trasladarse a las decisiones y relaciones de su vida cotidiana.

Las preguntas sobre paz y convivencia permitieron reconocer otras ideas presentes en el grupo. Ante la propuesta de pensar qué debían hacer los

ciudadanos para construir una Colombia más pacífica, un estudiante respondió que era necesario "respetarse, dialogar y resolver los conflictos sin violencia" (E02-P17, prueba diagnóstica, abril de 2026). En una respuesta semejante, otro estudiante planteó la importancia de "practicar el diálogo, el respeto por las diferencias y resolver los conflictos sin recurrir a la violencia" (E07-P17, prueba diagnóstica, abril de 2026).

Algunos estudiantes fueron más allá de señalar valores y mencionaron acciones que podían desarrollar los jóvenes. Uno de los participantes, por ejemplo, propuso "promover la convivencia, el respeto y la tolerancia entre diferentes grupos" (E10-P11, prueba diagnóstica, abril de 2026). Aunque esta respuesta relacionaba la lectura con una posible forma de participación, todavía quedaba abierta la explicación sobre cómo llevarla a la práctica.

La revisión individual también permitió reconocer respuestas de menor desarrollo. En una de las actividades, el alumno no respondió la pregunta final de reflexión (E18-P17, prueba diagnóstica, abril de 2026). Esta ausencia puntual no significaba que el estudiante careciera de capacidad reflexiva, pero sí mostraba que las evidencias disponibles no tenían la misma amplitud en todas las producciones (Tabla 5).

Es así que, el diagnóstico permitió identificar una base inicial de reflexión sobre memoria histórica, convivencia y rechazo de la violencia. La principal diferencia entre las respuestas estuvo en su elaboración: mientras algunos estudiantes relacionaban los hechos históricos con posibles aprendizajes para la sociedad, otros se limitaban a expresar ideas generales o a proponer acciones sin explicar suficientemente su alcance.

La reflexión crítica durante los talleres de lectura interactiva

Los cinco talleres permitieron recoger nuevas evidencias sobre la manera como los estudiantes relacionaban los contenidos de Ciencias Sociales con asuntos de su realidad. Las actividades combinaron textos históricos, una historieta, trabajo grupal, una simulación de negociación y producciones digitales. Esta variedad ofreció diferentes oportunidades para expresar los aprendizajes y volver sobre las ideas construidas en las lecturas.

En el primer taller, dedicado al conflicto armado colombiano, las preguntas finales se orientaron hacia la memoria histórica y las garantías de no

repetición. Al explicar por qué era importante revisar los errores que habían dado origen al conflicto, un estudiante respondió que era necesario hacerlo "para entender las causas del conflicto y no repetir los errores" (T1-E06, taller 1, junio de 2026). Aunque la explicación seguía siendo breve, retomaba una preocupación que ya había aparecido en el diagnóstico.

Tabla 5.

Evidencias textuales sobre paz, convivencia y niveles de desarrollo

Estudiante / Pregunta	Categoría / Enfoque	Cita Textual / Registro	Observación del Nivel de Desarrollo
E02-P17	Principios de convivencia y no violencia	«respetarse, dialogar y resolver los conflictos sin violencia»	Reconocimiento de valores básicos y del diálogo como alternativa a la violencia.
E07-P17	Principios de convivencia y no violencia	«practicar el diálogo, el respeto por las diferencias y resolver los conflictos sin recurrir a la violencia»	Énfasis en la alteridad (respeto por las diferencias) y la resolución pacífica de conflictos.
E10-P11	Proyección y participación juvenil	«promover la convivencia, el respeto y la tolerancia entre diferentes grupos»	Trasciende la enunciación de valores hacia propuestas de acción, aunque sin detallar la estrategia de ejecución.
E18-P17	Respuesta no contestada / Menor elaboración	Sin respuesta (pregunta final de reflexión)	Muestra variabilidad en la extensión/amplitud de las producciones del grupo sin prejuzgar la capacidad del estudiante.

Fuente: Elaboración de la autora.

En esa misma actividad se pidió proponer una medida que pudiera contribuir a una paz duradera. Uno de los participantes planteó "fortalecer la educación y las oportunidades de empleo para construir una paz duradera" (T1-E07, taller 1, junio de 2026). Esta respuesta incorporó factores sociales que habían sido trabajados durante la lectura. El estudiante no explicó con detalle cómo se relacionaban esas medidas con la disminución de la violencia, pero consiguió vincular el tema histórico con una propuesta concreta.

El segundo taller utilizó la historieta Voces de un país que busca la paz. A partir de las experiencias de sus personajes, los estudiantes examinaron las consecuencias de la violencia para las familias y las comunidades. Una de las respuestas señaló que todavía existían personas afectadas por "el desplazamiento y familias que siguen separadas, sufren y necesitan reparación" (T2-E01, taller 2, julio de 2026).

ISSN: 2745-2891

Esta respuesta permitió reconocer una diferencia respecto de las ideas generales sobre la paz. El estudiante identificó consecuencias humanas del conflicto y las relacionó con situaciones que no habían terminado. En otra actividad propuso "organizar campañas de convivencia, promover el respeto entre los jóvenes y realizar actividades para enseñar a resolver los problemas mediante el diálogo" (T2-E01, taller 2, julio de 2026). La propuesta trasladó la reflexión hacia actividades que podrían desarrollarse en espacios cercanos a los estudiantes.

En el tercer taller se abordaron los derechos humanos y el derecho internacional humanitario. Los estudiantes trabajaron en grupos para explicar derechos, reconocer situaciones de vulneración y plantear posibles soluciones. Una de las producciones propuso "respetar las diferencias, escuchar a los demás, evitar la violencia, cumplir las normas y ayudar a quienes lo necesitan" (T3-E03, taller 3, agosto de 2026).

La reflexión estuvo relacionada con comportamientos cotidianos y con la necesidad de reconocer los derechos de otras personas. Los organizadores gráficos también recogieron ideas sobre la protección de la población civil, la dignidad humana y la convivencia. Sin embargo, algunas explicaciones todavía requerían ejemplos más cercanos y una mayor justificación de las acciones propuestas.

El cuarto taller introdujo una experiencia diferente: una mesa de negociación simulada sobre los procesos de paz en Colombia. Los estudiantes asumieron distintos roles y debieron escuchar posiciones relacionadas con la reparación de las víctimas, la participación política, el desarrollo rural y las garantías de no repetición.

Durante el cierre de la actividad, una de las producciones señaló que "hay que dialogar con respeto y apoyarnos mutuamente para conseguir la paz que queremos los colombianos" (T4-E02, taller 4, septiembre de 2026). Los registros también recogieron la importancia que algunos estudiantes atribuyeron a ponerse en el lugar de otras personas. La reflexión estuvo vinculada con la experiencia de escuchar intereses diferentes y buscar acuerdos, una exigencia que no había estado presente con la misma intensidad en las primeras actividades.

El quinto taller se desarrolló mediante un muro digital en Padlet. Las

publicaciones e infografías recuperaron aprendizajes sobre paz, reconciliación, participación ciudadana y respeto por los derechos. En varias producciones, los estudiantes relacionaron la construcción de paz con acciones como evitar la discriminación, escuchar opiniones diferentes, resolver conflictos mediante el diálogo y participar en actividades comunitarias.

También se reconoció la importancia de las víctimas en los procesos de memoria, justicia y reparación. Las producciones reunieron ideas que habían aparecido en talleres anteriores, pero esta vez los estudiantes tuvieron que organizarlas y comunicarlas mediante sus propios materiales. No obstante, la información disponible permite describir las propuestas expresadas y no comprobar si posteriormente fueron realizadas fuera del aula.

A lo largo de la intervención se encontraron distintas formas de reflexión. Algunas respuestas permanecieron cerca del contenido de las lecturas, mientras que otras relacionaron los acontecimientos históricos con necesidades sociales, situaciones de convivencia y alternativas frente a la violencia. Los registros también dejaron ver que la profundidad de las explicaciones continuó siendo desigual (Tabla 6).

Cambios observados en la reflexión crítica después de los talleres

Al finalizar la intervención, en septiembre de 2026, se aplicó nuevamente la prueba utilizada en el diagnóstico. La valoración conservó los mismos cuatro niveles de evidencia y permitió comparar la distribución de los 22 estudiantes antes y después de los talleres. Como se observa en la Tabla 1, la evidencia sólida pasó de 6 estudiantes (27,3 %) a 11 (50,0 %). Al mismo tiempo, el nivel en desarrollo disminuyó de 5 (22,7 %) a 3 (13,6 %), mientras que la evidencia adecuada pasó de 11 (50,0 %) a 8 (36,4 %). Al considerar conjuntamente los niveles adecuado y sólido, la distribución pasó de 17 estudiantes (77,3 %) en el diagnóstico a 19 (86,4 %) en la prueba final.

Las respuestas finales permitieron reconocer las características de estas valoraciones. Frente a las acciones que podían desarrollar los jóvenes para contribuir a la paz, uno de los participantes escribió que era necesario “promover el respeto, el diálogo, la tolerancia y la participación” (E08-P11, prueba final, septiembre de 2026). La

respuesta mantuvo elementos relacionados con la convivencia que ya habían aparecido inicialmente, pero los reunió alrededor de distintas formas de participación.

Tabla 3.

Distribución de los niveles de evidencia en reflexión crítica antes y después de los talleres

Nivel de evidencia	Diagnóstico n (%)	Prueba final n (%)
Limitada	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)
En desarrollo	5 (22,7 %)	3 (13,6 %)
Adecuada	11 (50,0 %)	8 (36,4 %)
Sólida	6 (27,3 %)	11 (50,0 %)
Total	**22 (100 %)**	**22 (100 %)**

Fuente: Los porcentajes fueron calculados sobre 22 participantes. Elaboración propia.

La proyección hacia la realidad también se encontró en las propuestas sobre las condiciones necesarias para disminuir la violencia. El alumno planteó que el gobierno debía "mejorar la educación, generar empleo, reducir la pobreza, garantizar oportunidades y fortalecer la presencia del Estado" (E16-P12, prueba final, septiembre de 2026). La respuesta incorporó distintos factores sociales y los relacionó con posibles acciones institucionales, sin limitarse a mencionar el diálogo como única alternativa.

En las preguntas sobre memoria histórica aparecieron explicaciones que vinculaban el conocimiento del pasado con la construcción de una sociedad diferente. Uno de los estudiantes expresó que estudiar la historia de la violencia permitía "comprender sus causas y consecuencias, aprender del pasado y contribuir a construir una sociedad más justa y pacífica" (E16-P13, prueba final, septiembre de 2026).

Otra respuesta indicó que conocer estos hechos ayudaba a "comprender sus causas y consecuencias, aprender de los errores del pasado y reflexionar para evitar que la violencia se repita" (E08-P13, prueba final, septiembre de 2026).

Estos fragmentos muestran que algunos estudiantes utilizaban la información histórica para construir valoraciones sobre el presente y el futuro. Las explicaciones incorporaron relaciones entre los acontecimientos estudiados, los aprendizajes obtenidos y las posibilidades de evitar nuevas situaciones de violencia.

No todas las respuestas finales alcanzaron ese grado de desarrollo. Ante la frase "Para construir una Colombia más pacífica, los ciudadanos deben…", un estudiante respondió "tener más empatía en sus corazones" (E02-P16, prueba final, septiembre de 2026). La idea era pertinente para el tema, pero no explicaba qué acciones podían expresar esa empatía ni cómo contribuirían a resolver los problemas de convivencia.

Tabla 6.

Síntesis del desarrollo de los talleres de lectura interactiva

Taller y eje temático	Fecha / recursos	Evidencias textuales destacadas (Código)	Análisis y desarrollo reflexivo
Taller 1: Conflicto armado, memoria histórica y no repetición	Junio de 2026• Lectura sobre el conflicto armado	• T1-E06: «...para entender las causas del conflicto y no repetir los errores» • T1-E07: «fortalecer la educación y las oportunidades de empleo para construir una paz duradera»	• Respuestas breves que retoman el sentido de la memoria histórica. • Vinculación del conflicto con factores sociales concretos (educación y empleo).
Taller 2: Consecuencias humanas del conflicto	Julio de 2026• Historieta Voces de un país que busca la paz	• T2-E01: «el desplazamiento y familias que siguen separadas, sufren y necesitan reparación» • T2-E01: «organizar campañas de convivencia, promover el respeto entre los jóvenes y realizar actividades para enseñar a resolver los problemas mediante el diálogo»	• Reconocimiento de impactos humanos vigentes (desplazamiento y necesidad de reparación). • Proyección de propuestas hacia el entorno escolar y cotidiano.
Taller 3: Derechos Humanos (DDHH) y DIH	Agosto de 2026• Trabajo grupal• Organizadores gráficos	• T3-E03: «respetar las diferencias, escuchar a los demás, evitar la violencia, cumplir las normas y ayudar a quienes lo necesitan»	• Enfocado en el reconocimiento del otro, la dignidad humana y la protección civil. • Explicaciones vinculadas a la cotidianidad que requerían mayor argumentación y ejemplos.
Taller 4: Negociación y búsqueda de acuerdos	Septiembre de 2026• Mesa de negociación simulada (juego de roles)	• T4-E02: «hay que dialogar con respeto y apoyarnos mutuamente para conseguir la paz que queremos los colombianos»	• Ejercicio de empatía y comprensión de diversas posturas (víctimas, desarrollo rural, participación). • Valoración del diálogo y la concertación.
Taller 5: Síntesis, memoria y participación ciudadana	Muro digital• Recursos en Padlet• Infografías	• Producciones grupales e individuales sobre no discriminación, diálogo, memoria, justicia y reparación de víctimas.	• Reorganización y comunicación autónoma de los aprendizajes acumulados. • Persistencia de diferencias en el nivel de profundidad de las producciones.

Nota: La intervención mostró avances en la capacidad de vincular los contenidos históricos con propuestas sociales y cotidianas, manteniendo una heterogeneidad en el nivel de elaboración explicativa entre los participantes. Fuente: Elaboración propia.

Esta diferencia resulta importante para interpretar los resultados. La mayor presencia de estudiantes en el nivel de evidencia sólida no significa que todas las respuestas fueran extensas o estuvieran suficientemente fundamentadas. En la prueba final continuaron apareciendo ideas breves y reflexiones que necesitaban mayor desarrollo.

El contraste entre los dos momentos mostró una distribución más favorable de los niveles de evidencia de reflexión crítica después de la implementación de los talleres. Las respuestas finales incluyeron aprendizajes sobre la historia de la violencia, propuestas relacionadas con educación y oportunidades sociales, y acciones vinculadas con el respeto, el diálogo y la participación. Aunque estos hallazgos permiten reconocer cambios en el grupo, no establecen por sí solos que los talleres hayan sido la única causa de esas diferencias.

La comparación corresponde a la distribución de los niveles de reflexión del grupo en dos momentos. Aunque las matrices individuales permitieron conservar el seguimiento de los participantes, las frecuencias presentadas en la tabla no muestran por sí solas qué estudiantes cambiaron de nivel. Por ello, los resultados se interpretaron junto con las respuestas escritas y los registros recogidos durante los talleres.

DISCUSIÓN

La prueba diagnóstica mostró que los estudiantes ya contaban con algunas ideas sobre la importancia de conocer la historia de la violencia, respetar las diferencias y resolver los conflictos mediante el diálogo. Sin embargo, no siempre conseguían explicar esas posiciones o relacionarlas con situaciones concretas de su entorno. Esta dificultad también se ha identificado en otros escenarios educativos de Córdoba. Ramos Bello y Figueroa Ortega (2024), en una investigación con estudiantes de décimo grado del resguardo indígena zenú, encontraron un bajo desarrollo del pensamiento crítico y prácticas de enseñanza de las Ciencias Sociales centradas principalmente en la repetición de contenidos.

Aunque en La Esperanza la mayoría de los participantes alcanzó desde el diagnóstico niveles adecuados o sólidos de reflexión, ambos estudios permiten reconocer que expresar conocimientos sobre un tema no equivale necesariamente a examinarlos con profundidad. Las diferencias en los resultados iniciales también deben

entenderse a partir de los distintos contextos y procedimientos de valoración utilizados.

La relación entre lo que los estudiantes comprenden y la manera como construyen sus reflexiones aparece en el estudio de Moreno Champutiz y Guano Salazar (2024). En su investigación con 50 estudiantes de educación básica superior en Ecuador, encontraron que quienes presentaban mejores habilidades de interpretación y evaluación de textos también mostraban un pensamiento crítico más desarrollado.

En La Esperanza se observó que algunos participantes podían reconocer la importancia del diálogo y la paz, pero necesitaban ampliar sus explicaciones para mostrar cómo habían llegado a esas ideas. La comparación resulta pertinente porque señala la relación entre comprensión e interpretación crítica, aunque debe tenerse presente que el estudio ecuatoriano examinó esa asociación y no los cambios producidos por una intervención pedagógica.

Durante los primeros talleres, las reflexiones estuvieron relacionadas principalmente con el aprendizaje de la historia y la necesidad de no repetir los acontecimientos violentos. Más adelante comenzaron a aparecer propuestas vinculadas con las oportunidades educativas, el empleo, la reparación de las víctimas y la convivencia.

Esta relación entre lectura y problemas sociales también fue estudiada por Romero-Olarte y Ramírez-Rojas (2021), quienes desarrollaron una unidad didáctica con 20 estudiantes de undécimo grado mediante problemas socialmente relevantes. Las investigadoras encontraron avances moderados en habilidades de lectura contextual e inferencial, pero menores en lectura intertextual.

En La Esperanza también se observaron diferencias entre estudiantes que lograban relacionar las lecturas con su realidad y otros que todavía expresaban ideas generales. Aunque las habilidades valoradas no fueron las mismas, las dos experiencias muestran que trabajar contenidos cercanos a los problemas sociales puede ofrecer oportunidades de interpretación sin que todos los participantes alcancen necesariamente la misma profundidad.

Las actividades relacionadas con la violencia colombiana y los derechos humanos permitieron que algunas respuestas se apartaran de las afirmaciones generales sobre la paz. Los estudiantes mencionaron las

consecuencias del desplazamiento, la separación de las familias, la vulneración de derechos y la necesidad de reparar a las víctimas.

Este resultado guarda relación con lo encontrado por Díaz Parra (2022), quien examinó una propuesta de lectura minuciosa y escritura sustantiva en clases de Ciencias Sociales. En su investigación, las actividades permitieron afianzar habilidades de pensamiento crítico y reconocer diferentes representaciones de la realidad social.

En el presente estudio, los estudiantes también comenzaron a interpretar los acontecimientos considerando sus consecuencias para las personas. La semejanza se encuentra en el trabajo con distintas perspectivas de la realidad; no obstante, mientras Díaz Parra utilizó una propuesta centrada en lectura y escritura, en La Esperanza se combinaron diversos recursos y actividades dentro de un sistema de talleres.

La mesa de negociación simulada ofreció otra oportunidad para observar la reflexión. Los estudiantes tuvieron que representar actores sociales con intereses diferentes, escuchar otras posiciones y participar en la búsqueda de acuerdos. En algunas producciones señalaron la importancia de ponerse en el lugar de otras personas y dialogar con respeto.

Rojas López (2024), en una investigación desarrollada con estudiantes de bachillerato en Bogotá, encontró que la formación en debate escolar favoreció la organización de información, la producción y evaluación de ideas argumentativas y la interacción asertiva durante las actividades grupales.

Aunque su propuesta utilizó un modelo de debate competitivo distinto de la negociación simulada de La Esperanza, los dos trabajos muestran la importancia de crear situaciones en las que los estudiantes necesiten escuchar y responder a perspectivas diferentes. En el caso de Vivian, las evidencias permiten describir esas reflexiones durante la actividad, pero no comprobar que los participantes modificaran de manera permanente sus comportamientos frente a los desacuerdos.

Uno de los aspectos que permaneció durante la intervención fue la dificultad para desarrollar algunas explicaciones. Incluso cuando los estudiantes proponían alternativas relacionadas con el respeto, la empatía o el diálogo, no siempre indicaban cómo podrían aplicarse. Esta situación puede contrastarse con los resultados de Rozo-

Cortés et al. (2023), quienes analizaron 112 producciones argumentativas de estudiantes colombianos de secundaria. Encontraron una evolución en el uso de evidencias para sostener posiciones, aunque persistieron dificultades para anticipar o responder a contraargumentos.

En La Esperanza no se evaluó ese mismo proceso argumentativo, pero las respuestas breves muestran una dificultad relacionada: reconocer una idea pertinente no garantiza que el estudiante pueda desarrollarla y examinar las razones que la sostienen. Esta comparación ayuda a comprender por qué las actividades futuras no deberían limitarse a solicitar opiniones, sino ofrecer oportunidades para explicarlas y revisarlas.

En el quinto taller, desarrollado mediante Padlet, las producciones reunieron aprendizajes sobre memoria histórica, justicia, reconciliación, derechos y participación ciudadana. Los estudiantes elaboraron infografías y mensajes en los que relacionaron la construcción de paz con acciones que podían realizar los jóvenes.

La experiencia de Díaz Parra (2022) aporta una referencia para interpretar este resultado, pues mostró posibilidades de fortalecer el pensamiento crítico mediante actividades en las que los estudiantes debían leer, escribir y construir interpretaciones sobre fenómenos sociales.

En La Esperanza también se encontraron producciones que integraban varios conceptos y los relacionaban con situaciones del presente. Sin embargo, no es posible afirmar que el uso de Padlet haya generado por sí mismo una mayor reflexión, ya que la actividad se realizó después de otros cuatro talleres y no se comparó con una estrategia equivalente sin recursos digitales.

La valoración final mostró que la cantidad de estudiantes con evidencia sólida en reflexión pasó de 6 (27,3 %) a 11 (50,0 %). Al reunir los niveles adecuado y sólido, se pasó de 17 (77,3 %) a 19 estudiantes (86,4 %). Estos cambios resultan favorables dentro de los criterios utilizados en la investigación, aunque no significan que todas las respuestas hayan alcanzado una elaboración semejante.

Esta interpretación encuentra un punto de comparación en Romero-Olarte y Ramírez-Rojas (2021), quienes también identificaron avances de distinta magnitud después de una intervención didáctica. En ambos casos se reconoce la importancia de examinar las dificultades

que permanecen y no solamente los resultados más favorables. No obstante, la comparación es cualitativa, pues las investigaciones emplearon categorías e instrumentos diferentes y sus resultados numéricos no pueden equipararse directamente.

Las respuestas finales mostraron que algunos estudiantes incorporaron una visión más amplia de los problemas sociales al proponer mejoras educativas, reducción de la pobreza, oportunidades laborales y mayor presencia del Estado. Estas ideas permiten reconocer una relación entre los acontecimientos históricos estudiados y determinadas condiciones sociales del presente.

El trabajo de Ramos Bello y Figueroa Ortega (2024) también destacó la necesidad de que los estudiantes pudieran apropiarse de los conocimientos de Ciencias Sociales y aplicarlos a su realidad, aunque su investigación se concentró en diagnosticar dificultades y proponer una estrategia pedagógica.

Desde otra perspectiva, Moreno Champutiz y Guano Salazar (2024) encontraron una relación entre la capacidad de interpretar textos y el desarrollo del pensamiento crítico. Frente a estos antecedentes, la experiencia de La Esperanza aporta evidencias de cómo los estudiantes expresaron esa relación entre conocimiento y realidad en sus propias respuestas después de una secuencia de talleres.

También es importante reconocer aquello que no cambió suficientemente. En la prueba final permanecieron tres estudiantes en el nivel en desarrollo y se encontraron respuestas que expresaban valores relacionados con la paz sin explicar las acciones necesarias para llevarlos a la práctica.

Esta diferencia entre formular una posición y sustentarla recuerda lo encontrado por Rozo-Cortés et al. (2023), quienes observaron que las habilidades para utilizar evidencias y examinar posiciones contrarias seguían presentando dificultades incluso dentro de una propuesta pedagógica orientada al pensamiento crítico-reflexivo.

En La Esperanza, el problema no estuvo necesariamente en la ausencia de opiniones, sino en que algunas todavía necesitaban relaciones más claras, ejemplos y explicaciones. Por eso, los resultados sugieren la conveniencia de continuar trabajando estas habilidades mediante actividades que permitan revisar las respuestas y profundizar en su justificación.

Las características metodológicas del estudio también delimitan el alcance de los hallazgos. La investigación se desarrolló con un solo grupo de 22 estudiantes, sin grupo de comparación, y se utilizó la misma prueba al inicio y al final. Aunque esta decisión permitió mantener criterios comunes para valorar las respuestas, no descarta que la familiaridad con el instrumento u otras experiencias escolares hayan intervenido en los cambios observados.

Asimismo, las producciones recogidas muestran lo que los estudiantes expresaron durante las actividades, pero no permiten conocer si posteriormente llevaron esas ideas a sus relaciones cotidianas. Por ello, los resultados deben entenderse como evidencias de reflexión crítica dentro del contexto pedagógico estudiado, sin atribuir exclusivamente a los talleres los cambios registrados.

La investigación muestra una distribución más favorable de los niveles de reflexión después de la intervención y aporta ejemplos de cómo los estudiantes relacionaron las lecturas con problemas históricos y sociales. Las experiencias de Romero-Olarte y Ramírez-Rojas (2021), Díaz Parra (2022) y Rojas López (2024) ofrecen puntos de coincidencia sobre las posibilidades de trabajar habilidades críticas mediante problemas relevantes, lectura cuidadosa e intercambio de perspectivas.

A la vez, las dificultades observadas por Rozo-Cortés et al. (2023) ayudan a comprender por qué expresar una posición no siempre significa que esta se encuentre suficientemente desarrollada. Desde esta lectura comparativa, los resultados de La Esperanza no presentan los talleres como una solución definitiva, sino como una experiencia pedagógica que permitió reconocer avances y necesidades de acompañamiento en la reflexión crítica de los estudiantes.

CONCLUSIONES

Al comenzar la investigación, varios estudiantes ya tenían ideas claras sobre la importancia de conocer la historia de la violencia en Colombia y de resolver los conflictos mediante el diálogo. La dificultad aparecía cuando debían explicar esas opiniones o relacionarlas con situaciones de su entorno.

Algunas respuestas mencionaban el respeto, la convivencia y la paz, pero no siempre desarrollaban las razones que les daban sentido. Esta situación fue el punto de partida para trabajar la reflexión crítica

mediante los talleres de lectura interactiva.

Al comparar las pruebas inicial y final se encontraron diferencias favorables. Los estudiantes que alcanzaron un nivel sólido de reflexión pasaron de 6 (27,3 %) a 11 (50,0 %), mientras que aquellos ubicados en desarrollo disminuyeron de 5 (22,7 %) a 3 (13,6 %). Las cifras muestran un cambio en la distribución del grupo, pero las respuestas ayudan a entender mejor lo ocurrido.

Después de los talleres aparecieron reflexiones que relacionaban la historia de la violencia con la pobreza, las oportunidades educativas, la reparación de las víctimas y las responsabilidades de los ciudadanos frente a la construcción de paz. Aun así, algunas explicaciones continuaron siendo breves, especialmente cuando se pedía proponer acciones concretas.

Los talleres ofrecieron distintas maneras de acercarse a estos temas. La historieta llevó a pensar en las consecuencias de la violencia para las familias; las actividades sobre derechos humanos acercaron la discusión a situaciones de convivencia, y la mesa de negociación exigió escuchar posiciones diferentes antes de buscar acuerdos. En el último taller, los estudiantes reunieron parte de esos aprendizajes mediante producciones digitales. Lo valioso de esta secuencia fue que la reflexión no quedó limitada a una pregunta al finalizar la lectura, sino que tuvo espacio en las conversaciones, las producciones escritas y las actividades compartidas.

También quedó una enseñanza para el trabajo docente. Pedir una opinión no significa necesariamente que el estudiante haya reflexionado con profundidad. En varias respuestas fue necesario distinguir entre reconocer un valor, como el respeto, y explicar cómo podría ponerse en práctica ante un conflicto.

Por eso, las actividades de Ciencias Sociales necesitan dar tiempo para preguntar, escuchar otras interpretaciones y volver sobre las ideas que todavía no están suficientemente desarrolladas. No se trata de exigir respuestas extensas en todos los casos, sino de ayudar a que cada estudiante pueda explicar mejor lo que piensa.

Los resultados corresponden a un grupo de 22 estudiantes de una misma institución. Además, se utilizó la misma prueba antes y después de los talleres y no se contó con un grupo de comparación. Estas condiciones impiden afirmar que

los cambios observados se debieron exclusivamente a la intervención. Tampoco se realizó un seguimiento posterior para conocer si las reflexiones expresadas en clase llegaron a traducirse en actuaciones cotidianas.

Queda, entonces, la necesidad de continuar este trabajo durante periodos más amplios y prestar especial atención a quienes todavía encuentran dificultades para relacionar sus ideas con situaciones concretas. Sería útil conocer si los aprendizajes se mantienen con el tiempo y cómo se desarrollan en otros grupos escolares.

La investigación realizada en La Esperanza deja una experiencia de aula en la que la lectura sirvió para conversar sobre el pasado, pensar en los problemas del presente y plantear alternativas de convivencia, aunque la profundidad de esas reflexiones todavía fue diferente entre los estudiantes.

REFERENCIAS

Aponte Penso, R. (2015). El taller como estrategia metodológica para estimular la investigación en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior. Revista Boletín Redipe, 4(10), 49–55. https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/328.

Banco Mundial. (2022, 23 de junio). 70% of 10-year-olds now in learning poverty, unable to read and understand a simple text. https://www.worldbank.org/en/news/press-release/2022/06/23/70-of-10-year-olds-now-in-learning-poverty-unable-to-read-and-understand-a-simple-text.

Cassany, D. (2006). Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea. Anagrama. https://www.anagrama-ed.es/libro/argumentos/tras-las-lineas/9788433942272/A_341.

Dewey, J. (1910). How we think. D. C. Heath & Co. https://doi.org/10.1037/10903-000.

Díaz Parra, M. A. (2022). Desarrollo de habilidades en pensamiento crítico a partir de la propuesta de lectura minuciosa y escritura sustantiva en las clases de ciencias sociales. Lenguaje, 50(2S), 458–484. https://doi.org/10.25100/lenguaje.v50i2S.11889.

Facione, P. A. (1990). Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction: Research findings and recommendations. American Philosophical Association. https://eric.ed.gov/?id=ED315423.

Moreno Champutiz, C. F., & Guano Salazar, K. A. (2024). Comprensión lectora como base para el desarrollo del pensamiento crítico. LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 5(5), 67–83. https://doi.org/10.56712/latam.v5i5.2591.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2023). PISA 2022 results (Volume I and II): Country notes—Colombia. https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i-and-ii-country-notes_ed6fbcc5-en/colombia_dd5f34d9-en.html.

Ramos Bello, J. C., & Figueroa Ortega, E. R. (2024). Las prácticas de enseñanza de las ciencias sociales y el desarrollo del pensamiento en crítico en estudiantes del resguardo indígena zenú – norte de Colombia. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7(6), 4661–4683. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i6.9026.

Rojas López, R. A. (2024). Literacidad crítica y debate escolar. Estudio en el Bachillerato ETITC – 2022. Lenguaje, 52(2), e20613548. https://doi.org/10.25100/lenguaje.v52i2.13548.

Romero-Olarte, B., & Ramírez-Rojas, M. I. (2021). Lectura crítica a partir de problemas socialmente relevantes. Pensamiento y Acción, (30), 6–20. https://doi.org/10.19053/01201190.n30.2021.12110.

Rozo-Cortés, D. P., Cruz Villamil, S. E., & Ramírez-Roncacio, N. L. (2023). Uso de evidencias en el razonamiento argumentativo por estudiantes colombianos. Revista Brasileira de Educação, 28, e280083. https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280083.

Solé, I. (1998). Estrategias de lectura (8.ª ed.). Graó.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Harvard University Press. https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4.