



## Resumen

El pensamiento crítico constituye una competencia profesional clave en el campo de la educación, ya que incide directamente en la calidad de la enseñanza, la toma de decisiones pedagógicas y la capacidad de adaptación a contextos diversos. Más allá de una competencia individual, se configura como una práctica colectiva, que implica la capacidad de analizar, interpretar, evaluar y argumentar. Este artículo propone una reflexión sobre la relación entre el pensamiento crítico y la evaluación docente, entendida esta última no como un acto de control o certificación, sino como un proceso ético, formativo y

dialógico que posibilita al autorreflexión y la mejora continua. Dentro de las conclusiones se destaca la necesidad de transformar las prácticas educativas, pasando de una cultura de control a una cultura orientada a nuevos aprendizajes y la reflexión; además, se hace hincapié en que el pensamiento crítico docente es el motor de cambio del paradigma educativo, promoviendo procesos de formación con una intención dialógica, incluyente y con un amplio sentido de justicia y equidad social.

## Introducción

El pensamiento crítico docente se configura en la interacción el diálogo y la reflexión colectiva, convirtiéndose en una práctica socialmente mediada, pues va más allá de ser una habilidad cognitiva, toda vez que requiere emitir juicios pedagógicos y una toma de decisiones consciente fundamentada en el aula.

Es válido afirmar que, el pensamiento crítico se ha convertido en una de las competencias más mencionadas en los discursos educativos contemporáneos. Desde los organismos internacionales hasta las políticas nacionales, se insiste en la necesidad de formar ciudadanos capaces de analizar información, cuestionar supuestos, tomar decisiones fundamentadas y actuar con autonomía moral. Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2023), educar para el pensamiento crítico implica dotar a las personas de la capacidad de comprender el mundo desde múltiples perspectivas, discernir entre hechos y opiniones, y participar activamente en la vida social y democrática.

En América Latina, y particularmente en Colombia, esta preocupación se refleja en los lineamientos curriculares y en los proyectos educativos institucionales (PEI), donde se reconoce la importancia de promover la argumentación, la interpretación y la reflexión. Sin embargo, a pesar del consenso discursivo, los resultados obtenidos por los estudiantes del país en evaluaciones externas estandarizadas como es el caso de SABER 11 y SABER PRO, evidencian un desfase entre lo que se declara y lo que se logra. Los bajos y reiterados niveles de desempeño en lectura crítica, razonamiento cuantitativo y comunicación escrita,

reportados cada año por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) sugieren que las prácticas escolares aún no logran propiciar el desarrollo sostenido de habilidades críticas y metacognitivas.

Este panorama invita a repensar la relación entre enseñanza, aprendizaje y evaluación, toda vez que, en muchos casos, la evaluación sigue siendo concebida como un proceso técnico, centrado en medir resultados o clasificar estudiantes, en lugar de identificar los procesos de pensamiento que subyacen a su implementación. De acuerdo con Santos (2014), la evaluación no es un acto neutro: revela la concepción de educación y de sujeto que predomina en la escuela. Cuando se limita el seguimiento al ámbito cuantitativo, se convierte en un dispositivo de control; pero cuando se asume como proceso reflexivo y formativo, puede transformarse en un espacio para aprender a pensar

Autores como Benzedú (2025) y Black (2015), defienden la noción de una evaluación formativa como estrategia clave, que, mediante la retroalimentación continua y las adaptaciones pedagógicas que demanda el contexto o las características del aula, permite optimizar los procesos de aprendizaje de manera transversal y promover el desarrollo de competencias ciudadanas en los estudiantes. Por esta razón, el propósito de este artículo es analizar cómo el pensamiento crítico docente puede constituirse en un motor de transformación de las prácticas evaluativas, especialmente en el contexto educativo actual.

No se trata de buscar responsables de los bajos resultados en las pruebas externas, lo que se pretende es comprender las tensiones estructurales que dificultan el desarrollo del pensamiento crítico en el aula y visibilizar la necesidad de una evaluación coherente con una pedagogía reflexiva, ética y emancipadora, que, tal como lo plantean Largo y Henao (2022), les permita a los docentes repensar su práctica, contextualizar sus saberes y emprender una búsqueda de una lógica de enseñanza más profunda e integral.

Este documento se organiza en cuatro apartados principales. En el primero, se revisan los fundamentos teóricos del pensamiento crítico, desde sus raíces filosóficas hasta las perspectivas contemporáneas. En el segundo, se analiza el papel del docente como mediador del pensamiento crítico, entendido como sujeto reflexivo e investigador de

su propia práctica. En el tercero, se aborda la relación entre evaluación educativa y pensamiento crítico, con énfasis en el contexto colombiano y los resultados de las pruebas SABER. Finalmente, se presentan algunas reflexiones que invitan a concebir la evaluación no como un fin, sino como un medio para el aprendizaje y la transformación social.

Es importante entonces entender la importancia del pensamiento crítico del docente, desde una dimensión reflexiva y dialógica que favorezca su práctica pedagógica. Para esto, se abordan en el desarrollo de este artículo, el pensamiento crítico, sus fundamentos teóricos, la su relación con la evaluación de la educación y una perspectiva críticas sobre las pruebas estandarizadas.

### **Fundamentos teóricos y perspectivas contemporáneas**

El pensamiento crítico, aunque ocupa actualmente un lugar central en la educación, tiene sus raíces en la filosofía clásica. Sócrates promovía el diálogo como medio para alcanzar la verdad; siglos más tarde, los filósofos ilustrados reivindicaron la razón y la autonomía moral; así, en cada periodo de la historia, el pensamiento humano ha estado asociado con la exploración, la búsqueda de comprensión y el cuestionamiento. En el ámbito educativo, las diferentes corrientes y tradiciones de pensamiento han derivado en una postura pedagógica, donde la enseñanza no consiste en transmitir información, sino en formar sujetos capaces de reflexionar, argumentar y transformar su entorno.

Facione (2011), define el pensamiento crítico como un proceso intencionado, autorregulado y autocorrectivo, que orienta la acción racional y ética. Pensar críticamente implica analizar los supuestos que subyacen a las creencias, evaluar la validez de las evidencias y tomar decisiones fundamentadas. En la misma línea, Paul y Elder (2019), hacen alusión a un pensamiento autodirigido y disciplinado, guiado por estándares intelectuales como la claridad, la precisión, la coherencia y la lógica. Los autores coinciden en que el pensamiento crítico no es solo una habilidad cognitiva, sino una disposición ética y afectiva hacia la búsqueda de la verdad y la justicia.

Autores contemporáneos como Brookfield (2023), sostienen que, pensar críticamente implica reconocer los supuestos ideológicos y culturales que influyen en la manera como se interpreta el mundo. Esto indica que el pensamiento crítico se orienta tanto a la dimensión individual como a la colectiva, pues permite cuestionar las estructuras de poder y desigualdad que atraviesan la práctica educativa. En este sentido, enseñar a pensar críticamente supone abrir espacios de diálogo, promover la diversidad de perspectivas y fomentar la duda razonada como motor del aprendizaje. En el quehacer docente, esto representa un cambio en el rol del docente, que debe convertirse en un mediador que acompaña la construcción de significado y el desarrollo de la autonomía intelectual y ética de los estudiantes (Facione, 2020)

De acuerdo con Saiz y Rivas (2021), el pensamiento crítico se construye mediante la práctica deliberada y la interacción social. No basta con incluirlo como competencia transversal en los currículos, es necesario generar contextos pedagógicos que estimulen la argumentación, la resolución de problemas y la metacognición. Esta idea se refuerza con los planteamientos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2024), que subraya la importancia de las competencias o habilidades del siglo XXI, entre las cuales el pensamiento crítico ocupa un lugar prioritario junto con la creatividad, la colaboración y la comunicación.

En la actualidad, la UNESCO (2023), enfatiza en el pensamiento crítico como uno de los pilares de la educación, que sostiene los procesos de formación y la construcción de una ciudadanía global. En este contexto, formar sujetos críticos implica ejercicios de capacitación para analizar la información digital, identificar sesgos, desmontar discursos discriminatorios y participar activamente en la configuración de sociedades más justas y sostenibles. Desde esta perspectiva, el pensamiento crítico no puede reducirse a un conjunto de técnicas de razonamiento lógico, sino que debe entenderse como una práctica ética y política, orientada al bien común y al ejercicio responsable de la libertad.

Pese a esto, una visión donde el pensamiento sea un agente emancipador enfrenta diferentes desafíos para los sistemas educativos latinoamericanos. A menudo, las políticas públicas promueven estándares de calidad centrados en resultados medibles, lo que conduce a prácticas pedagógicas instrumentalizadas y a una comprensión

reducida del pensamiento crítico. Tal como advierte Giroux (2013), cuando afirma que la educación se subordina a la lógica de la productividad y la competencia, perdiendo su potencial emancipador. En lugar de formar ciudadanos reflexivos, se forman individuos que buscan aprobar exámenes o adaptarse a las demandas del mercado.

Se presenta entonces la pedagogía crítica, inspirada en autores como Freire (1996) como una oportunidad para recuperar la dimensión ética y transformadora del pensamiento. Para el autor, pensar críticamente es un acto de libertad que implica sospechar de lo dado, cuestionar las estructuras de dominación y comprometerse con la transformación del mundo. De este modo, la educación deja de ser un proceso de domesticación y se convierte en una práctica de esperanza.

### **El pensamiento crítico docente**

El pensamiento crítico del docente no se limita a una competencia cognitiva; constituye una actitud ética e investigativa frente a su propio quehacer. Según Brookfield (2017), el maestro crítico aprende a leer su práctica desde diferentes perspectivas, identificando los supuestos que guían su enseñanza y buscan alternativas pedagógicas que promuevan la autonomía del estudiante. Así, para quien enseña, pensar críticamente se asocia con un proceso de autoconocimiento profesional, que requiere humildad intelectual, disposición al cambio y apertura al diálogo.

Facione (2022), señala que la metacognición, más allá de ser la capacidad de reflexionar sobre el propio pensamiento, también es una herramienta que otorga validez al pensamiento crítico. En el ámbito docente, esto se refleja en analizar la manera en la que se enseña, para qué se enseña, con cuáles estrategias y qué efectos tienen esas decisiones en los aprendizajes de los estudiantes. Un maestro que se cuestiona de forma sistemática, no solo mejora su práctica, sino que se convierte en modelo de pensamiento crítico para sus alumnos.

En esta misma línea, Freire (1996), defiende que la enseñanza auténtica es aquella en la que el maestro aprende mientras enseña, y el estudiante enseña mientras aprende. Este diálogo permanente constituye el núcleo del pensamiento crítico docente: una interacción

donde el conocimiento se construye colectivamente, en medio del respeto, la escucha y la problematización. Es claro entonces, que el docente deja de ser un transmisor de saberes para convertirse en un mediador de significados, un facilitador de procesos reflexivos y un acompañante del aprendizaje.

Desde esta perspectiva, el pensamiento crítico docente se articula íntimamente con la ética profesional, entendida no solo como el cumplimiento de normas o deberes institucionales, sino como una postura de responsabilidad frente al otro y al conocimiento. Enseñar, evaluar y aprender son actos profundamente morales, porque en ellos se toman decisiones que inciden en la vida, la autoestima y las oportunidades de quienes aprenden. Cada elección pedagógica, desde los métodos utilizados, hasta los criterios de evaluación, refleja una concepción del ser humano, del saber y de la justicia educativa.

Para Fullan (2019), el cambio educativo auténtico no se decreta desde las políticas, sino que emerge de los docentes cuando asumen su práctica como un proceso permanente de aprendizaje, abierto al diálogo, al error y a la revisión crítica. Es en la postura crítica del pensamiento donde se genera un verdadero movimiento reflexivo, que conduce a cuestionar las certezas, a reconocer los propios límites y reconstruir el sentido de la enseñanza a la luz de las transformaciones sociales y culturales.

El maestro que piensa críticamente no solo busca mejorar su enseñanza, sino comprender el contexto en el que actúa. Giroux (2020), advierte que el docente crítico debe ser un intelectual transformativo, capaz de analizar las condiciones sociales y políticas que configuran la educación y actuar frente a ellas. Este compromiso con la justicia y la democracia se refleja en las decisiones pedagógicas cotidianas, que al final, son las que legitiman las voces que se producen en el aula.

Una mirada más detallada sobre las categorías fundamentales que conforman el pensamiento crítico en el ámbito docente, permite valorar algo que Ennis (1996) denomina un componente esencial para emitir juicios razonados, identificar argumentos, evidencias y conclusiones de manera estructurada. Esto quiere decir que el docente, más allá de transmitir el conocimiento, debe problematizarlo.

La interpretación es otra categoría clave del pensamiento crítico, que

hace referencia a la capacidad para otorgar significado a la información, independientemente del formato en el que se reciba. Para el docente, esto requiere según Facione (1990), decodificar significados y clarificar sentidos, como base para el desarrollo de otras habilidades cognitivas superiores. Por eso, el docente no solo accede a esa información, sino que la resignifica para llevarla al aula, logrando de manera exitosa procesos de metacognición y trasposición didáctica.

Otra categoría central que se debe abordar es la evaluación, que en este caso permite valorar la credibilidad de las fuentes y el peso de los argumentos. Halpern (2014), afirma que en el contexto educativo, la evaluación le permite al docente seleccionar, adaptar y legitimar objetivos y metodologías a sus métodos, haciéndolo más práctico y a la vez más riguroso. Esto quiere decir entonces, que el docente que evalúa no se limita a calificar, sino que cuestiona y fundamenta sus decisiones pedagógicas.

La inferencia es una categoría que permite establecer conclusiones y razonamientos. Como dimensión esencial del pensamiento crítico docente, se reconoce en la formulación de hipótesis pedagógicas, la anticipación de resultados de aprendizaje y la toma de decisiones Paul y Elder (2006). Plantean que inferir implica ir más allá de la información disponible, articulando datos, supuestos y consecuencias en un proceso reflexivo.

Finalmente, la autorregulación le permite al docente hacer un seguimiento, evaluar y ajustar sus propios procesos de pensamiento. En el campo educativo, esta habilidad es fundamental para que los docentes reflexionen sobre su práctica, identifiquen sesgos y mejoren continuamente sus estrategias pedagógicas. Schön (1983). Introduce el concepto de profesional reflexivo, destacando la importancia de pensar en la acción y sobre la acción como mecanismo de mejora profesional. En consecuencia, el pensamiento crítico en los docentes no solo impacta el aprendizaje de los estudiantes, sino también la transformación constante de la enseñanza.

## **Evaluación en educación y pensamiento crítico**

La evaluación, entendida en su sentido más amplio, se concibe como un

proceso de interpretación y comprensión, no como una simple medición. Evaluar significa otorgar sentido a nuevos aprendizajes, reconocer avances, identificar dificultades y acompañar el proceso formativo de los estudiantes. Sin embargo, en la práctica educativa, la evaluación suele reducirse a la verificación de resultados cuantificables, lo que restringe su potencial transformador. Se trata de una especie de espejo donde se refleja la concepción de enseñanza y aprendizaje que domina en la escuela (Santos, 2014).

En este escenario, si el docente concibe el conocimiento como acumulación de datos, evaluará mediante pruebas memorísticas; pero si entiende el conocimiento como construcción social y reflexiva, la evaluación se convertirá en una oportunidad para pensar, dialogar y transformar. Desde esta mirada, evaluar es un acto ético y político, pues implica decidir qué se valora, cómo se valora y con qué propósito. En palabras de Álvarez (2002), evaluar no es medir, sino comprender, pues supone interpretar los significados del aprendizaje y generar condiciones para que el estudiante reconozca su propio progreso cognitivo y moral.

Este enfoque integrador, conocido como evaluación formativa, se distancia de la lógica del control y se orienta hacia el acompañamiento. Black y Wiliam (2009), señalan que la evaluación formativa tiene como propósito mejorar el aprendizaje mientras este ocurre, promoviendo la autorreflexión, la retroalimentación y la coevaluación. Es en este punto donde se debe indagar sobre el vínculo que existe entre la evaluación y el pensamiento crítico, validando que ambos procesos implican analizar, juzgar, argumentar y tomar decisiones fundamentadas.

En primer lugar, enseñar a evaluar de manera crítica, significa enseñar a pensar sobre los propios procesos, a reconocer errores y a utilizarlos como oportunidades de mejora. Perrenoud (2008), enfatiza que la evaluación formativa regula el aprendizaje, ante todo nuevos aprendizajes, porque proporciona información que orienta las decisiones tanto del docente como del estudiante. En segundo lugar, una evaluación que promueva el pensamiento crítico debe favorecer la argumentación, la creatividad y la toma de decisiones reflexivas. Para autores como Mihelic y Zore (2022), la evaluación es formativa si aumenta la calidad del conocimiento e incrementa la participación activa del estudiante, responsabilizándolo de su propio aprendizaje.

En lugar de temer al error, el estudiante debe percibirlo como parte del proceso. También se deben considerar la autoevaluación y la coevaluación como estrategias que fortalecen la autonomía intelectual, al tiempo que fomentan el diálogo y la empatía en el aula (López, 2017).

Por tanto, repensar la evaluación desde una perspectiva crítica exige redefinir el rol del docente. No se trata de un juez que califica, sino de un acompañante que guía la reflexión, porque enseñar exige pensar críticamente sobre la práctica y comprender que todo acto educativo es, al mismo tiempo, un acto de evaluación (Freire, 1996). Esto indica que, el docente que se evalúa a sí mismo, reconoce que la comprensión del estudiante es también un espejo de su propia enseñanza. Evaluar implica entonces aprender de los estudiantes, tanto como ellos aprenden del maestro.

En esta línea, la evaluación deja de ser un fin y se convierte en un medio para comprender los procesos de pensamiento, permitiendo comprender que, evaluar para pensar significa promover en el aula un ambiente de diálogo, donde las preguntas tengan tanto valor como las respuestas, y donde el conocimiento sea visto como construcción colectiva. Para Brookfield (2017) y Paul y Elder (2019), la reflexión crítica solo florece en contextos en los que el error se percibe como una oportunidad y la diversidad de perspectivas se asume como fuente de aprendizaje.

Aunque la evaluación es uno de los componentes más importantes del currículo, es en la actualidad donde se evidencia que se deben fortalecer los procesos de seguimiento, valoración y análisis de los procesos, más que de los resultados de los estudiantes. Colombia es un país donde desde el discurso pedagógico se promueve la evaluación formativa, pero la realidad de las prácticas pedagógicas cotidianas, evidencia que sigue siendo un proceso sumativo y punitivo, centrado en la cuantificación de logros.

Son muchos los contextos escolares, donde la evaluación representa el punto final del proceso. Esta tendencia refuerza la supervivencia de una cultura del resultado, que obstaculiza el desarrollo del pensamiento crítico, haciendo énfasis en la elección de respuestas correctas y no en la valoración de los procesos de razonamiento, interpretación y reflexión que se producen durante todo el proceso

formativo. Santos (2014), advierte que estas prácticas evaluativas tradicionales responden a una lógica de control, más que aun esquema de comprensión, puesto que el error se castiga y el conocimiento se mide en función de la memorización, lo que genera miedo, pasividad y dependencia en el estudiante.

En esta misma línea discursiva, Perrenoud (2008), sostiene que cuando la evaluación se usa solo para jerarquizar o certificar, se debilita su potencial formativo y se convierte en un obstáculo para la autonomía intelectual. Estas prácticas tienden a consolidar lo que Giroux (2013) denomina una pedagogía de la domesticación, donde los estudiantes aprenden a repetir y obedecer más que a analizar y argumentar.

En contraste, las prácticas evaluativas orientadas al pensamiento crítico se centran en la comprensión, la indagación y la autorregulación. El enfoque formativo propone que la evaluación deje de ser un acto individual y cerrado, y se transforme en un proceso dialógico, colectivo y reflexivo. López (2017) y Black y William (2009), destacan que la evaluación debe potenciar la participación activa del estudiante, quien deja de ser el sujeto evaluado para convertirse en sujeto que evalúa y se autoevalúa.

Dentro de las estrategias evaluativas que favorecen el desarrollo del pensamiento crítico se encuentran:

- La autoevaluación y la coevaluación, que promueven la metacognición y la responsabilidad individual y colectiva del aprendizaje.
- Los portafolios reflexivos, que permiten evidenciar la evolución del pensamiento del estudiante a lo largo del tiempo y no solo su rendimiento puntual.
- Los estudios de caso y la resolución de problemas, que desafían al estudiante a aplicar sus saberes a contextos reales, exigiendo análisis, juicio y toma de decisiones.
- Las rúbricas analíticas, que explicitan los criterios de valoración y fomentan la transparencia y la argumentación sobre los aprendizajes alcanzados.

- Las narrativas y diarios de aprendizaje, que posibilitan el reconocimiento de emociones, dilemas y aprendizajes situados, vinculando la evaluación con la experiencia vital.

Implementar estas prácticas requiere un cambio profundo en la cultura institucional y en la formación de los maestros. El docente evaluador crítico, no se limita a aplicar instrumentos o a cumplir con normativas externas, sino que asume la evaluación como un acto ético y político, en el que interpreta, dialoga y acompaña. Su tarea no es únicamente verificar si el estudiante aprendió, sino comprender cómo y por qué aprende. Este enfoque exige habilidades de observación, escucha activa, análisis cualitativo y, sobre todo, disposición para la autocrítica.

Freire (1996), manifiesta que enseñar exige pensar críticamente sobre la práctica, y que la evaluación no puede desligarse de esa reflexión. Un maestro que no se evalúa a sí mismo difícilmente podrá generar espacios donde los estudiantes aprendan a evaluar sus propias ideas. La evaluación crítica, por tanto, es bidireccional: interpela tanto al estudiante como al docente. En este sentido, la formación inicial y permanente del profesorado debería incluir una sólida preparación en pensamiento crítico, investigación pedagógica y evaluación formativa. Sin embargo, la evidencia empírica muestra que muchos docentes en ejercicio carecen de herramientas conceptuales y metodológicas para diseñar procesos evaluativos coherentes con una pedagogía del pensamiento.

El modelo de formación docente en Colombia aún privilegia la transmisión teórica sobre la experimentación reflexiva. Según Brookfield (2023), el profesor reflexivo necesita espacios para ver su práctica con ojos extraños, es decir, analizarla desde distintas perspectivas, cuestionando los supuestos que la sustentan. Esto implica crear comunidades profesionales de aprendizaje, donde los maestros puedan discutir sus decisiones evaluativas, compartir evidencias y reconstruir sus criterios en diálogo con sus pares y con sus estudiantes.

De igual modo, Fullan (2019) sostiene que el cambio educativo genuino se produce cuando los docentes se reconocen como aprendices permanentes. Un docente crítico no obedece pasivamente las políticas

evaluativas externas, sino que las analiza, las adapta y las reinterpreta en función de su contexto. Su papel es el de mediador entre las exigencias institucionales y las necesidades reales del aprendizaje, buscando siempre el equilibrio entre la justicia, la comprensión y la exigencia académica.

## Una mirada crítica a las pruebas internas y externas

En Colombia, las pruebas SABER 11 y SABER PRO constituyen los principales instrumentos de evaluación externa del sistema educativo, orientados a valorar el desarrollo de competencias a lo largo del ciclo formativo. Su propósito, según el ICFES (2023), es medir el grado en que los estudiantes han adquirido y pueden aplicar las competencias genéricas y específicas esperadas en los niveles de educación media y superior. Entre los componentes evaluados se incluyen: lectura crítica, razonamiento cuantitativo, competencias ciudadanas, comunicación escrita e inglés, componentes estrechamente vinculados con la capacidad de pensar, argumentar y tomar decisiones fundamentadas, es decir, con el pensamiento crítico.

Los resultados de manera general en SABER 11 y SABER PRO son bajos, y sería importante analizar ambas pruebas, pero teniendo en cuenta el papel fundamental del docente, tanto en el desarrollo del pensamiento crítico y en el proceso de evaluación, se considera en este artículo el análisis de la PRUEBA SABER PRO, tomando en cuenta que, tanto los normalistas como los licenciados presentan este tipo de exámenes al terminar su ciclo de formación.

De acuerdo con los informes nacionales del ICFES (2022; 2023), los resultados de las pruebas SABER PRO muestran que, en los módulos de Lectura Crítica y Razonamiento Cuantitativo, el desempeño de la mayoría de los estudiantes de educación superior se concentra en los niveles básico o intermedio. En el caso de Lectura Crítica, la mayor proporción de evaluados alcanza los niveles 2 y 3 (de cuatro posibles), lo que evidencia que, aunque logran comprender la información explícita de los textos, aún presentan dificultades para analizar estructuras argumentativas complejas, contrastar fuentes o identificar la intencionalidad comunicativa.

De manera similar, en el módulo de Razonamiento Cuantitativo, el ICFES (2022) reporta que la mayoría de los participantes se ubica en el nivel medio de desempeño, lo que sugiere que poseen habilidades básicas para interpretar datos y resolver problemas simples, pero enfrentan retos al aplicar el razonamiento matemático a situaciones contextualizadas o al establecer inferencias más elaboradas.

En el caso de los programas de licenciatura, estudios como el realizado por Álvarez, et al. (2025), evidencian un comportamiento similar, donde los futuros docentes presentan desempeños medios o bajos en los componentes de Lectura Crítica y Razonamiento Cuantitativo, lo que plantea interrogantes sobre la efectividad de los procesos formativos en el desarrollo del pensamiento crítico. Estas tendencias no deben entenderse como deficiencias individuales, sino como reflejo de un sistema formativo que no termina de consolidar estrategias metodológicas que integren la argumentación, la reflexión y la resolución crítica de problemas.

Por otra parte, en los resultados de las competencias genéricas también se identifican desempeños dispares en comunicación escrita y competencia ciudadana, áreas clave para el ejercicio ético y democrático de la profesión docente, considerando que, la competencia comunicativa escrita, refleja la capacidad de estructurar un pensamiento coherente y construir sentido a través del lenguaje. Según el Informe Nacional de Resultados SABER PRO 2022-1 (ICFES, 2024), cerca del 80 % de los estudiantes evaluados se ubicó en los niveles 2 y 3 en Comunicación Escrita, y solo un pequeño porcentaje alcanzó el nivel 4, el más alto. Los bajos resultados en estos campos sugieren que el pensamiento crítico, asumido como la capacidad para comprender, argumentar y dialogar, no se está desarrollando de manera integral durante la formación inicial de los maestros y devela la necesidad de fortalecer la competencia para organizar ideas, argumentar de manera coherente y construir sentido a través del lenguaje.

En cuanto a las Competencias Ciudadanas, los informes destacan la importancia de seguir fomentando la deliberación ética, la resolución pacífica de conflictos y la participación activa en contextos sociales y escolares. Estos hallazgos, considerados en conjunto, sugieren que el pensamiento crítico, entendido como la capacidad de analizar, argumentar y dialogar desde la evidencia, no se está desarrollando de manera integral durante la formación inicial docente. En consecuencia,

se hace necesario repensar las estrategias pedagógicas de las facultades de educación, promoviendo experiencias de aprendizaje que estimulen la lectura profunda, la escritura académica y el razonamiento crítico como pilares de la formación del maestro reflexivo que demanda la sociedad actual; es decir, las instituciones formadoras de docentes deben realizar una reflexión profunda sobre sus enfoques pedagógicos y sus modelos de evaluación.

Las pruebas SABER PRO, aunque han sido cuestionadas por su carácter estandarizado, ofrecen información valiosa para el análisis de tendencias nacionales. Leídas críticamente, no deben concebirse como instrumentos de sanción, sino como oportunidades para revisar la coherencia entre lo que se enseña, cómo se enseña y cómo se evalúa. Tal como señalan Brookfield (2023) y Perrenoud (2008), el pensamiento crítico docente se fortalece precisamente cuando los maestros son capaces de interpretar los resultados evaluativos no como amenazas, sino como datos que orientan la mejora y la innovación.

Es precisamente el bajo desempeño de los licenciados en lectura crítica y en razonamiento, un asunto que no debería verse como una cifra alarmante, sino como una oportunidad para repensar la formación inicial docente, otorgando un mayor protagonismo al desarrollo del pensamiento crítico. Esto indica que, las facultades de educación tienen la responsabilidad de generar experiencias de aprendizaje que vayan más allá del cumplimiento curricular y que fomenten la investigación pedagógica, la metacognición y el juicio ético, 'pues un maestro que no ha sido formado para pensar críticamente difícilmente puede promover este tipo de competencias en sus estudiantes.

De esta forma, las pruebas SABER PRO, pueden cumplir una función formativa si se insertan en un proceso reflexivo más amplio, que involucre a los programas de formación docente, las políticas educativas y las comunidades académicas. El reto no es eliminar la evaluación externa, sino transformar su sentido: pasar de un enfoque de control y comparación a uno de comprensión y mejora. Solo así podrán convertirse en verdaderas herramientas para fortalecer la calidad educativa y, sobre todo, para consolidar un pensamiento crítico docente comprometido con la transformación social y educativa del país.

Estos datos reflejan una tensión profunda entre el discurso pedagógico

que exalta el pensamiento crítico y las prácticas educativas que aún privilegian la memorización y la repetición. Como advierte Perkins (2010), al afirmar que la escuela tradicional entrena la memoria, pero no educa la mente. Esto quiere decir que, la enseñanza sigue orientada hacia la transmisión de información y la preparación para exámenes, en lugar de fomentar la comprensión profunda y la reflexión autónoma. La raíz del problema no está únicamente en los estudiantes, sino en la estructura misma del sistema educativo. Las políticas de evaluación externa, centradas en indicadores cuantitativos, generan presiones institucionales que pueden desvirtuar el sentido pedagógico del aprendizaje. Los docentes, por su parte, se ven obligados a adaptar su enseñanza a los formatos de prueba, limitando las oportunidades para el pensamiento divergente.

Cabe anotar que, el análisis de los resultados de las pruebas SABER puede convertirse en una herramienta valiosa para la mejora, si se interpretan desde una perspectiva crítica. Más que culpabilizar a los actores, se trata de reconocer los patrones que evidencian la necesidad de cambios estructurales. Así lo señala Brookfield (2023), cuando refiere que la reflexión crítica implica ver lo familiar con nuevos ojos. En este caso, supone leer los informes del ICFES, no como diagnósticos finales, sino como puntos de partida para repensar la enseñanza, la evaluación y la formación docente.

Adicionalmente, los resultados de las pruebas no deben analizarse de manera aislada, sino en relación con los contextos socioeconómicos, culturales y tecnológicos. La brecha digital, las desigualdades regionales y las condiciones materiales de las instituciones inciden directamente en las oportunidades de aprendizaje. Por ello, pensar críticamente la evaluación implica reconocer la dimensión social del conocimiento y comprender que las cifras, por sí solas, no explican la complejidad del fenómeno educativo.

Finalmente, el reto que se debe asumir tiene dos tareas importantes: por un lado, resignificar las evaluaciones externas para que contribuyan realmente a la mejora de la calidad educativa; y por otro, fortalecer el pensamiento crítico docente, para que los maestros sean capaces de interpretar los resultados, contextualizarlos y transformarlos en acciones pedagógicas pertinentes. Evaluar para pensar, en este sentido, se convierte en una actitud profesional que trasciende los exámenes y se proyecta hacia la construcción de una

escuela más reflexiva y humana.

## Conclusiones

Pensar críticamente y evaluar de manera reflexiva son dos dimensiones inseparables del acto educativo. A lo largo de este artículo se ha planteado que el pensamiento crítico, más que una competencia instrumental, constituye una forma de comprender y habitar el mundo. Es una disposición ética e intelectual que impulsa al sujeto a cuestionar lo dado, analizar los supuestos y comprometerse con la transformación de su realidad. Cuando esta perspectiva se traslada a la práctica docente, la enseñanza deja de ser un proceso de transmisión para convertirse en un ejercicio de diálogo, investigación y emancipación.

La articulación entre pensamiento crítico y evaluación, que lo demás es formativa, exige reconfigurar los roles tradicionales en el aula, promoviendo una relación pedagógica horizontal, donde el error se asume como parte constitutiva del aprendizaje. Este cambio de enfoque insta a que las prácticas evaluativas reconozcan la complejidad del proceso cognitivo y emocional del estudiante, favoreciendo itinerarios de mejora continua en lugar de clasificaciones estáticas.

Es posible concluir que, la consolidación de una cultura escolar centrada en la reflexión requiere condiciones institucionales que respalden la autonomía docente, incluyendo tiempo para la planificación colaborativa, oportunidades de formación permanente y espacios de indagación pedagógica. Estas condiciones posibilitan que los educadores desarrollen criterios propios, fundamenten sus decisiones y construyan comunidades profesionales que fortalecen el pensamiento crítico como bien colectivo.

El análisis de las pruebas SABER en Colombia permite advertir una brecha entre los discursos oficiales que promueven el pensamiento crítico y las prácticas evaluativas que persisten en la lógica del control. Mientras los currículos declaran intenciones de formar ciudadanos reflexivos, los sistemas de evaluación siguen privilegiando la estandarización y la comparación. Este desajuste revela la

necesidad urgente de repensar la cultura evaluativa, situándola en el horizonte del aprendizaje y no de la sanción.

El pensamiento crítico docente aparece, en este contexto, como un factor determinante para la transformación educativa. Un maestro que reflexiona sobre su práctica, que se interroga por las causas de los resultados y que analiza su propia enseñanza desde una mirada autocrítica, se convierte en agente de cambio. Evaluar para pensar significa, precisamente, abrir espacios para ese encuentro dialógico en el que tanto el docente como el estudiante aprenden y se transforman mutuamente.

Desde una mirada más amplia, el pensamiento crítico y la evaluación formativa deben concebirse como pilares de una educación democrática. Formar sujetos críticos implica reconocer su voz, valorar la diversidad de perspectivas y promover la participación activa en los procesos de decisión. La evaluación, entendida como reflexión compartida, puede convertirse en una herramienta para la justicia educativa, en tanto visibiliza las desigualdades y abre caminos para superarlas.

La educación del siglo XXI demanda maestros que no solo dominen contenidos, sino que comprendan la dimensión ética y política de su labor. En una sociedad saturada de información, donde las verdades se fragmentan y los discursos se multiplican, enseñar a pensar se convierte en una tarea urgente. Evaluar para pensar y pensar para transformar no son consignas retóricas: son principios que orientan una práctica docente comprometida con el desarrollo humano y la construcción de un mundo más justo.

Finalmente, el desafío para los sistemas educativos es integrar la evaluación como un ejercicio ético de responsabilidad compartida, donde estudiantes, docentes y directivos analicen evidencias, discutan significados y proyecten acciones de mejora. Este enfoque relacional permite comprender la evaluación no como un fin en sí mismo, sino como un proceso que orienta decisiones pedagógicas informadas y promueve prácticas más equitativas, coherentes con una educación transformadora.

## Referencias

Álvarez Bula, R., Mafla Velásquez, D. L. C., & Mosquera Aguilar, I. Y. (2025). Nivel socioeconómico asociado a los resultados de las pruebas Saber PRO 2023 en el componente razonamiento cuantitativo: Comparativo entre programas de licenciatura en educación. Corporación Universitaria Minuto de Dios.

<https://repository.libertadores.edu.co/items/8b4f7065-b146-44e1-b002-2falb48723e2>

Álvarez Méndez, J. M. (2002). Evaluar para conocer, examinar para excluir. Morata.

<https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2013/10masCelman/%C3%81lvar ez%20M%C3%A9ndez->

[Evaluar%20para%20conocer%20examinar%20para%20excluir006.pdf](https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2013/10masCelman/%C3%81lvar ez%20M%C3%A9ndez-Evaluar%20para%20conocer%20examinar%20para%20excluir006.pdf)

Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>

Black, P. (2015). *Formative assessment: Improving learning in the classroom*. Routledge. DOI: [10.1080/0969594X.2014.999643](https://doi.org/10.1080/0969594X.2014.999643)

Bendezú Monge, T. (2025). Evaluación formativa para mejorar los aprendizajes: Revisión sistemática. *Horizontes. Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 9(36), 681-698. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i36.945>

Brookfield, S. D. (2023). Teaching for critical thinking: Tools and techniques to help students question their assumptions (2nd ed.). Jossey-Bass. <https://blog.uvm.edu/subtutor/files/2011/03/Brookfield-CH-8.pdf>

Ennis, R. H. (1996). *Critical thinking*. Prentice Hall. <https://www.redalyc.org/pdf/710/71028042008.pdf>

Ennis, R. H. (2011). The nature of critical thinking: An outline of critical thinking dispositions and abilities. University of

Illinois. [https://education.illinois.edu/docs/default-source/faculty-documents/robert-ennis/thenatureofcriticalthinking\\_51711\\_000.pdf](https://education.illinois.edu/docs/default-source/faculty-documents/robert-ennis/thenatureofcriticalthinking_51711_000.pdf)

Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. The Delphi Report. <https://eric.ed.gov/?id=ED315423>

Facione, P. A. (2011). *Critical thinking: What it is and why it counts*. Insight Assessment. [https://www.researchgate.net/publication/251303244\\_Critical\\_Thinking\\_What\\_It\\_Is\\_and\\_Why\\_It\\_Counts](https://www.researchgate.net/publication/251303244_Critical_Thinking_What_It_Is_and_Why_It_Counts)

Facione, P. A. (2022). *Think critically* (3rd ed.). Pearson Education. [https://www.researchgate.net/publication/251303244\\_Critical\\_Thinking\\_What\\_It\\_Is\\_and\\_Why\\_It\\_Counts](https://www.researchgate.net/publication/251303244_Critical_Thinking_What_It_Is_and_Why_It_Counts)

Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI. <https://redclade.org/wp-content/uploads/Pedagog%C3%ADa-de-la-Autonom%C3%ADa.pdf>

Fullan, M. (2019). *Leading in a culture of change*. Jossey-Bass. <https://www.csus.edu/indiv/j/jelinekd/edte%20227/fullanleadinginacultureofchange.pdf>

Giroux, H. A. (2013). *La educación y la crisis del conocimiento público: La política del neoliberalismo y el futuro de la educación democrática*. Morata. <https://www.redalyc.org/pdf/1531/153129924002.pdf>

Giroux, H. A. (2020). *On critical pedagogy* (2nd ed.). Bloomsbury Academic. <https://es.scribd.com/document/556558121/Henry-a-Giroux-On-Critical-Pedagogy-2020>

Halpern, D. F. (2014). *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking* (5th ed.). Psychology Press. <https://psycnet.apa.org/record/2013-22957-000>

ICFES. (2023). *Informe nacional de resultados: Saber 11 y Saber Pro*

2022. Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. [https://www.icfes.gov.co/wp-content/uploads/2025/07/Informe SUPERIOR 2023.pdf](https://www.icfes.gov.co/wp-content/uploads/2025/07/Informe_SUPERIOR_2023.pdf)

ICFES. (2022). Informe nacional de resultados: Educación superior 2022-1. Bogotá: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. [https://www.icfes.gov.co/wp-content/uploads/2024/11/Informe Nacional Superior 2022.pdf](https://www.icfes.gov.co/wp-content/uploads/2024/11/Informe_Nacional_Superior_2022.pdf)

Largo Taborda, W. A., & Henao-Díaz, D. (2022). Evaluación formativa: impulsando el aprendizaje contextualizado y la mejora de la práctica docente. *Revista De Investigaciones UCM*, 22(39). <https://doi.org/10.22383/ri.v22i39.190>

López Pastor, V. M. (2017). Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas. Narcea. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=686946>

Mihelic, M., & Zore, E. (2022). Formative assessment as the path to a higher quality of knowledge. *Science Journal of Education*, 10(1), 28-33. <https://doi.org/10.11648/j.sjedu.20221001.14>

OCDE. (2024). Future of education and skills 2030: Conceptual learning framework. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/en/about/projects/future-of-education-and-skills-2030.html>

Paul, R., & Elder, L. (2019). The miniature guide to critical thinking concepts and tools (8th ed.). Foundation for Critical Thinking. [https://www.criticalthinking.org/store/products/critical-thinking-tools-for-taking-charge-of-your-learning-amp-your-life-2nd-edition/143?gad\\_source=1&gad\\_campaignid=22238822143&gbraid=0AAAAADc0o9cHn5wc5HHuCUFIFLfd7jVTr&gclid=Cj0KCOiA0KrJBhCOARIsAGIy9wClLNoTyXXIt1W\\_iOBsTUpJ7NSb7BoIqWJZu9sIT4orI9Tm50usMf4aAnqZEALw\\_wcB](https://www.criticalthinking.org/store/products/critical-thinking-tools-for-taking-charge-of-your-learning-amp-your-life-2nd-edition/143?gad_source=1&gad_campaignid=22238822143&gbraid=0AAAAADc0o9cHn5wc5HHuCUFIFLfd7jVTr&gclid=Cj0KCOiA0KrJBhCOARIsAGIy9wClLNoTyXXIt1W_iOBsTUpJ7NSb7BoIqWJZu9sIT4orI9Tm50usMf4aAnqZEALw_wcB)

Perrenoud, P. (2008). Diez nuevas competencias para enseñar. Graó. <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/philippe-perrenoud-diez-nuevas-competencias-para-ensenar.pdf>

Perkins, D. (2010). La escuela inteligente: Del adiestramiento de la

memoria a la educación de la mente.  
Gedisa. <https://iinnuar.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/04/la-escuela-inteligente-perkins.pdf>

Saiz, C., & Rivas, S. (2021). Educación y pensamiento crítico: Nuevos desafíos en la sociedad del conocimiento. *Revista de Investigación Educativa*, 39(2), 481-499. <https://doi.org/10.6018/rie.449431>

Santos Guerra, M. Á. (2014). La evaluación como aprendizaje: Cuando la flecha impacta en la diana. Morata. <https://multiblog.educacion.navarra.es/jmoreno1/files/2013/10/evaluaci%C3%B3n-de-la-escuela.pdf>

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books. [https://raggeduniversity.co.uk/wp-content/uploads/2025/03/1\\_x\\_Donald-A.-Schon-The-Reflective-Practitioner\\_How-Professionals-Think-In-Action-Basic-Books-1984\\_redactedaa\\_compressed3.pdf](https://raggeduniversity.co.uk/wp-content/uploads/2025/03/1_x_Donald-A.-Schon-The-Reflective-Practitioner_How-Professionals-Think-In-Action-Basic-Books-1984_redactedaa_compressed3.pdf)

UNESCO. (2023). Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación. UNESCO Publishing. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa)

Villarini, Á. R. (2003). El pensamiento crítico: Perspectiva teórica y propuesta de integración en el currículo escolar. Universidad de Puerto Rico. <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/pp/v3-4/v3-4a04.pdf>