ISSN 2683-3077 Año. 6 Vol. 2 Febrero - Julio 2026

REVISTA ECÚMENE DE CIENCIAS SOCIALES

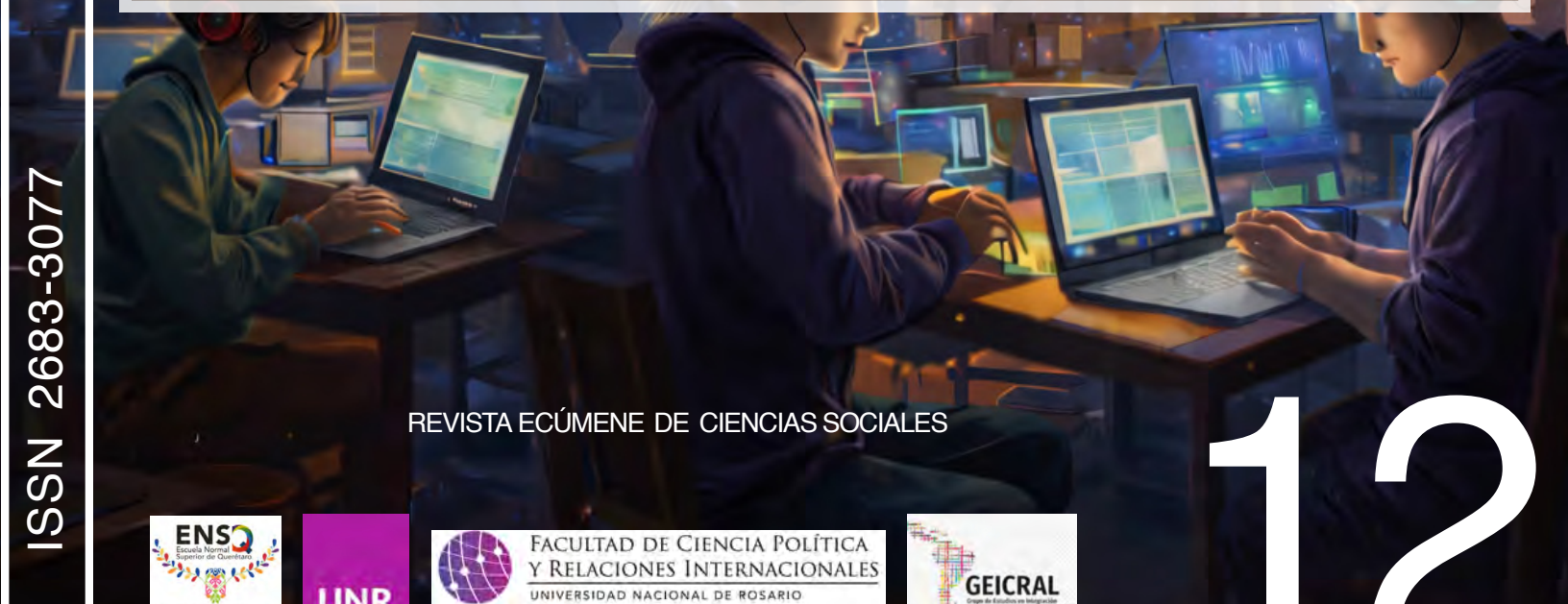


INCLUYE DOSSIER

"Investigación Educativa y Procesos de Formación Docente: los desafíos del nuevo siglo ante la IA y las pedagogías emergentes"

Parte 1

COORDINADO POR:
Mtra. Martha Nicteha Frías Lara (ENSQ)
Mtro. Jesús Alejandro Báez Rodríguez (ENSQ)



REVISTA ECÚMENE DE CIENCIAS SOCIALES 12

REVISTA ECÚMENE DE CIENCIAS SOCIALES

Directores

Mtro. Ezequiel Fabricio Barolin - Instituto Mora, Universidad Anáhuac, México
Mtra. Orfilia Damiano Obando - Universidad Iberoamericana, México
Dr. Luis Alonso Hagelsieb Dórame - Universidad de Sonora, México

Comité Científico

Dr. Adriana Tervén - *Escuela Nacional de Antropología e Historia – Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social - Universidad Autónoma de Querétaro* - México
Dra. Alejandra Navarro Smith -*Instituto de Estudios Superiores de Occidente* - México
Dr. Alejandro Rabinovich -*Universidad Nacional de La Pampa* - Argentina
Dr. Antonio Arvizu - *Universidad Autónoma de Querétaro* - México
Dr. Armando Preciado -*Universidad de Guanajuato* - México
Dra. Cristina Viano - *Universidad Nacional de Rosario* - Argentina
Dra. Fausta Gantús -*Instituto Mora* - México
Dr. Félix Martínez - *Universidad del Tolima* - Colombia
Dr. José Elías Palti - *Universidad Nacional de Quilmes* - Argentina
Dra. Marcela Ternavasio - *Universidad Nacional de Rosario* - Argentina
Dra. María Elisa Servín - *Dirección de Estudios Históricos del Instituto Nacional de Antropología e Historia* -México
Dr. José Manuel Buenrostro Alba - *Universidad de Quintana Roo* -México

Colaboradores Editoriales

Mtro. Alan Suah Islas Ruiz /*Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco* -México
Arq. Christian Pulido / *Universidad Autónoma de Querétaro* – México
Dra. Cecilia Maldonado Lorenzo/ *TESI-Tecnológico Nacional de México* – México
Lic. Claudia Jazmín Cruz Ramírez / *SEP* – México
Mtro. Darío Machuca /*Universidad Nacional de Formosa* – Argentina
Mtra. Diana Baltazar Mozqueda / *Universidad Autónoma de Zacatecas* -México
Mtro. Douglas Véliz Vergara / Universidad de Atacama – Chile
Dr. Federico Hans Hagelsieb / *Universidad de Sonora* - México
Mtro. Jesús Alejandro Báez Rodríguez / *Escuela Normal Superior de Querétaro* - México
Dr. Juan Antonio Acacio / *Universidad Nacional de La Plata/ CONICET* - Argentina
Dra. Laura Victoria Rodríguez Zaragoza / *Universidad de Guadalajara* – México.
Mtro. Lázaro Gerardo Valdivia Herrero / *Universidad de las Artes de Cuba (ISA)* -Cuba
Dra. Lidia González Malagón /*Universidad Nacional Autónoma de México* – México
Prof. Natalia Paola Montoya / *Universidad Nacional de Jujuy* - Argentina
Mtro. Cristopher Sotelo Rodríguez / *Instituto Mora* – México
Mtra. Katia Merari Mota Arceo / *Instituto Mora* – México
Dra. Ilse Mayté Murillo Tenorio / *Universidad Autónoma de Querétaro* -México

Diseño de portada

Mtra. Orfilia Damiano

REVISTA ECÚMENE DE CIENCIAS SOCIALES, Año 6, Volumen 2, Número 12, febrero-julio 2026. Es una publicación semestral, digital, autónoma y autogestiva, editada la Escuela Normal Superior de Querétaro (ENSQ), México, y el Grupo de Estudios en Integración y Cooperación en América Latina (GEICRAL) de la Universidad Nacional de Rosario (UNR), Argentina. Av. Pie de la Cuesta #1203, Colonia Ricardo Flores Magón, Santiago de Querétaro, Qro., C.P. 76148, Teléfono +52 442 547 9177. Página electrónica: https://revistas.ensq.edu.mx/index.php/ecumene. Dirección electrónica: ecumene@ensq.edu.mx, revistaecumenecs@gmail.com Editor responsable: Mtro. Ezequiel Fabricio Barolín. Reservas de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2023-072617305300-102, ISSN 2683-3077, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsables de la última actualización de este número: ISC. Efrén Rodríguez Reséndiz, Tel. +52 442 214 4941, Correo electrónico: erodriguezr@ensq.edu.mx. Fecha de última modificación: 30 de marzo de 2026. El contenido de los artículos publicados es responsabilidad de cada autor y no representa el punto de vista de REVISTA ECÚMENE DE CIENCIAS SOCIALES. Esta obra está bajo una licencia internacional Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0). Se permite compartir y adaptar el material siempre que se reconozca adecuadamente la autoría y la publicación original, se incluya un enlace a la licencia, se indique si se realizaron modificaciones, no se utilice con fines comerciales y las adaptaciones se distribuyan bajo la misma licencia o una licencia compatible. Consultar los términos de la licencia CC BY-NC-SA 4.0 https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/





Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

Los artículos y toda la información suministrada en ellos son de exclusiva responsabilidad de sus autores y no reflejan necesariamente la opinión de los miembros de la revista.

SUMARIO

EDITORIAL pp. 8

ARTÍCULOS POR CONVOCATORIA ORDINARIA

DE LA TEORÍA DE LA HISTORIOGRAFÍA CONCEPTUAL A LA NARRATIVIDAD HISTORIOGRÁFICA: LA CONCEPTUALIZACIÓN DE *PÁNICO* EN *ROBACHICOS. HISTORIA DEL SECUESTRO INFANTIL DE MÉXICO (1900-1960)* DE SUSANA SOSENSKI PP. 9-12
From the Theory of Conceptual Historiography to Historiographical Narrativity: The Conceptualization of 'Panic' in Susana Sosenski's* Robachicos. *Historia del secuestro infantil de México (1900–1960)

Por CRISTOPHER SOTELO RODRÍGUEZ

MARCOS ANALÍTICOS DEL CAMBIO HISTÓRICO EN EL REPUBLICANISMO PLEBEYO O DEMOCRÁTICO PP. 17-30
Analytical Frameworks of Historical Change in Plebeian or Democratic Republicanism

Por ANDRÉS RODRIGO LÓPEZ MARTÍNEZ & CAMILO MAURICIO BARRERA VALDEZ

SUPREMA CORTE DE JUSTICIA DE LA NACIÓN EN MÉXICO Y SU FUNCIÓN *GARANTE* DE LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD PP. 31-41
Supreme Court of Justice of the Nation in Mexico and its role as guarantor of the rights of persons with disabilities

Por EDUARDO DANIEL VÁZQUEZ PÉREZ

DE LA OPACIDAD A LA TRAZABILIDAD: LA CONSOLIDACIÓN DEL BENEFICIARIO CONTROLADOR EN LA REFORMA ANTILAVADO DE 2025 PP. 42-58
"From Opacity to Traceability: The Consolidation of the Controlling Beneficial Owner in the 2025 Anti–Money Laundering Reform"

Por JIMENA ALCÁNTARA NAVARRETE

PENSAMIENTO CRÍTICO Y FILOSOFÍA DE LA CIENCIA: IMPLICACIONES Y DESAFÍOS EN LA FORMACIÓN EDUCATIVA EN EL CONTEXTO CONTEMPORÁNEO PP. 59-73
Critical thinking and philosophy of science: implications and challenges in educational training in the contemporary context

Por LUDWING EDER FAISAL PALOMO HATEM

PROPUESTA DE ENSEÑANZA DE LA HISTORIA NOVOHISPANA: ENTRE DESMITIFICACIÓN Y ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA EL NORMALISMO PP. 74-91
Proposal for teaching new spanish history: between demystification and didactic strategies for the teacher training

Por JESÚS DOMINGUEZ CARDIEL

ESTRATEGIAS EN JUEGO: ESTUDIO DE CASO SOBRE UN EMPRENDEDOR DE AJEDREZ EN EL DISTRITO DE CARABAYLLO, PERÚ 92-108
Strategies in play: a case study of a chess entrepreneur in the Carabayllo district, Peru

Por JOSÉ LUIS SANTIVAÑEZ SANCHEZ

EL RESPETO ENTRE LAS ASOCIACIONES DE MIGRANTES EN LA PLATA (ARGENTINA) PP. 109-126
The respect between migrant associations in La Plata (Argentina)

Por SOFIA SILVA

¿REPENSAR EL CONTROL SOCIAL HOY? NOTAS SOBRE *VISIONS OF SOCIAL CONTROL* DESDE AMÉRICA LATINA PP. 127-134
Rethinking social control today? Notes on Visions of social control from Latin America

Por ROBERTO D. PÉREZ GARCÍA

ENSAYOS

KANT *VERSUS* HEGEL: DOS INTERPRETACIONES SOBRE EL DEVENIR HISTÓRICO PP. 135-141
Kant versus Hegel: two interpretations of historical development

Por PRETT RENTERÍA TINOCO

ELSA CROSS, MISTICISMO Y POESÍA. ANÁLISIS DE LA LÍRICA CROSSIANA A LA LUZ DE LA TRADICIÓN DEL SIDDHA YOGA PP. 142-164
Elsa Cross, Mysticism and Poetry: An Analysis of Crossian Lyric Poetry in Light of the Siddha Yoga Tradition

Por AFHIT HERNÁNDEZ VILLALBA

ENTREVISTAS

Perspectiva de la enseñanza de la historia en la actualidad. Entrevista a Joan Pagés Blanch. (Parte 2) Pp.165-171

Por Jesús Alejandro Báez Rodríguez & Morel Luna Morales

RESEÑAS

LIPENHOLTZ, BETINA, Y CARINA LION. EXPERIMENTAR CON IA: NOTAS PARA EDUCADORES ALERTAS. (BUENOS AIRES: TILDE EDITORA, 2025)
***Educadores frente a los algoritmos: una lectura crítica de la inteligencia artificial generativa* PP. 172-175**

Por ENRIQUE ARREDONDO GONZÁLEZ

GANTÚS, FAUSTA, GABRIELA RODRÍGUEZ RIAL Y ALICIA SALMERÓN (COORDS). *EL MIEDO: LA MÁS POLÍTICA DE LAS PASIONES: ARGENTINA Y MÉXICO, SIGLOS XVIII-XX.* (INSTITUTO DE INVESTIGACIONES DR. JOSÉ MARÍA LUIS MORA/UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS, 2021)
***Los miedos políticos, los de ayer y los de hoy* PP. 176-178**

Por IBISAMY RODRÍGUEZ PAIROL

SECCIÓN DOSSIER

REFLEXIONES TEÓRICAS SOBRE EL USO Y APROPIACIÓN DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL GENERATIVA PP. 179-191

Theoretical Reflections on the Use and Appropriation of Generative Artificial Intelligence

Por FERNANDO IGNACIO MAGAÑA HERNÁNDEZ & REINALDA SORIANO PEÑA

EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE DE EGRESADOS DEL CAM ZACATECAS DESDE PERSPECTIVAS ESTUDIANTILES PP. 192-201
Evaluation of the teaching performance of cam zacatecas graduates from student perspectives

Por CLAUDIA MIREYA VÁZQUEZ & JUAN MANUEL NUÑO MARTÍNEZ & DIANA ARIAS MALDONADO

GUERRERO: ENTRE LA ENCRUCIJADA DE LAS DESIGUALDADES Y EL DESARROLLO SOCIAL PP. 202-214
Guerrero: At the Intersection of Inequality and Social Development

Por PORFIRIO LEYVA MUÑOZ

EDITORIAL

La consolidación de un proyecto editorial académico no sólo se mide por su permanencia, sino por su capacidad de convocar, articular y sostener una comunidad comprometida con la producción y difusión del conocimiento. En este número 12, volumen 2 de la ***Revista Ecúmene de Ciencias Sociales (RECS***), reafirmamos ese compromiso a través de la amplia participación y el esfuerzo colectivo de quienes hacen posible este espacio.

En esta edición recibimos más de 50 propuestas de artículos, lo que refleja el creciente interés de la comunidad académica por contribuir a este proyecto editorial. Agradecemos profundamente a las y los autores que confiaron en ***RECS*** como un medio para difundir sus investigaciones. Sabemos que detrás de cada envío hay un proceso riguroso de reflexión, análisis y construcción del conocimiento que valoramos ampliamente.

De igual manera, extendemos un reconocimiento especial a nuestro cuerpo de dictaminadores, cuya labor resulta fundamental para garantizar la calidad académica de la revista. El proceso de evaluación se realiza bajo la modalidad de arbitraje doble ciego, lo que asegura imparcialidad, rigor metodológico y solidez en los trabajos publicados. Su trabajo, muchas veces silencioso y siempre comprometido, constituye uno de los pilares fundamentales de este proyecto.

La riqueza y profundidad de las contribuciones para el dossier "Investigación Educativa y Procesos de Formación Docente: los desafíos del nuevo siglo ante la IA y las pedagogías emergentes" han motivado la decisión editorial de darle continuidad en el siguiente número, permitiendo así ampliar el debate y fortalecer el análisis colectivo en torno a los temas planteados.

Asimismo, reiteramos nuestro agradecimiento a las instituciones que respaldan este esfuerzo editorial. En particular, reconocemos el acompañamiento de la **Escuela Normal Superior de Querétaro (ENSQ)**, México, y del **Grupo de Estudios en Integración y Cooperación Regional en América Latina (GEICRAL)**, Argentina, cuyo apoyo ha sido fundamental para consolidar el carácter interinstitucional y latinoamericano de la revista.

En un contexto académico marcado por la necesidad de fortalecer espacios de acceso abierto, cada número representa no sólo una suma de artículos, sino un esfuerzo colectivo orientado a generar diálogo, reflexión crítica y aportaciones significativas en el campo de las ciencias sociales.

A todas y todos quienes participaron en este número —autores, evaluadores, equipo editorial e instituciones colaboradoras—, muchas gracias por hacer posible esta edición.

Seguiremos trabajando con responsabilidad y compromiso para que la ***Revista Ecúmene de Ciencias Sociales*** continúe siendo un espacio abierto, plural y de referencia para la comunidad académica

Ezequiel Fabricio Barolin

Orfilia Damiano Obando

Luis Alonso Hagelsieb Dórame

PENSAMIENTO CRÍTICO Y FILOSOFÍA DE LA CIENCIA: IMPLICACIONES Y DESAFÍOS EN LA FORMACIÓN EDUCATIVA EN EL CONTEXTO CONTEMPORÁNEO

Critical thinking and philosophy of science: implications and challenges in educational training in the contemporary context

LUDWING EDER FAISAL PALOMO HATEM[1]

DOI 10.5281/zenodo.19170418

FECHA DE RECEPCIÓN: 16 DE DICIEMBRE DE 2025
FECHA DE ACEPTACIÓN: 26 DE ENERO DE 2026

RESUMEN

El presente trabajo aborda la imperiosa necesidad de integrar los fundamentos del pensamiento crítico y la filosofía de la ciencia en la práctica educativa contemporánea. A menudo se asume que la escuela tradicional ha sido superada; sin embargo, el análisis de diversas problemáticas y prácticas actuales revela que los denominados vicios de esta escuela persisten, justamente debido a la ausencia de una aproximación rigurosa al pensamiento crítico y a la filosofía de la ciencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello, este estudio establecerá la pertinencia de estos campos para la educación y analizará algunas de las prácticas actuales que obstaculizan la genuina producción de conocimiento.

Palabras clave: Pensamiento crítico, filosofía de la ciencia, formación docente.

ABSTRACT

This paper addresses the urgent need to integrate the foundations of critical thinking and the philosophy of science into contemporary educational practice. It is often assumed that traditional schooling has been superseded; however, an analysis of various current problems and practices reveals that the so-called shortcomings of this model persist, precisely because of the lack of a rigorous approach to critical thinking and the philosophy of science in the teaching and learning process. Therefore, this study will establish the

[1] Doctor y Maestro en Estudios Latinoamericanos en Territorio, Sociedad y Cultura por la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México. Licenciado en Historia por la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México. Candidato a doctor en Teología, por Edinburg Theological Seminary, (Texas), Estados Unidos. Maestro en Teología por el Seminario Juan Calvino Internacional, México, Licenciado en Teología por ILMES. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SECIHTI), nivel candidato; miembro del Sistema Estatal de Investigadores de San Luis Potosí (COPOCYT). Actualmente está realizando una Estancia Posdoctoral Académica en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México. ORCID: https://orcid.org/0000000196040530 Correo electrónico: eder.hatem@uaslp.mx

Esta obra está bajo licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

relevance of these fields to education and analyze some of the current practices that hinder the genuine production of knowledge.

Keywords: Critical thinking, philosophy of science, teacher training, educational epistemology.

1. Introducción: la constante crítica a la educación tradicional

A mediados del siglo XX se inició una profunda reconfiguración en el panorama educativo. Este periodo fue testigo del surgimiento de nuevos planteamientos teóricos pedagógicos que buscaron transformar radicalmente el proceso de enseñanza-aprendizaje. Uno de los ejes centrales de esta transformación fue la crítica constante y fundamentada a la denominada pedagogía tradicional. Es importante notar que, si bien la crítica se intensificó en el siglo XX, la pedagogía tradicional tiene sus orígenes en la institucionalización de la escuela, a partir del siglo XIII. Este enfoque pedagógico se caracteriza por un enfoque primordial en la transmisión de conocimientos, los cuales son presentados y asumidos como verdades irrefutables que deben ser sencillamente aceptadas por el estudiante. Esta metodología a menudo resultaba en una marcada desconexión con el entorno sociocultural y las realidades concretas de los alumnos.[2]

Con el tiempo, el calificativo *tradicional* se tornó peyorativo, al asociarse con un modelo educativo centrado exclusivamente en la memorización. En este esquema, los estudiantes no participan activamente, sino que se limitan a recibir pasivamente una información que se considera "represiva y coercitiva en la parte moral, memorística en lo intelectual, discriminatoria y elitista en el plano social, conformista en lo cívico; produciendo un estudiante pacifista en lo intelectual, no creativo y sin iniciativa"[3].

La denominada educación tradicional produce un modelo didáctico caracterizado por la transmisión-recepción de conocimiento. Este tipo de énfasis en la enseñanza revela ciertas presuposiciones sobre la ciencia. Para empezar, se asume que esta implica conocimientos definitivos, en tanto que se concibe a "la ciencia como un cúmulo de conocimientos acabados, objetivos, absolutos y verdaderos"[4], dejando de lado el proceso de construcción del conocimiento, así como sus fundamentos y límites.

Otro problema que surge con este modelo es la centralidad en el docente, cuya función principal es la transmisión fiel del conocimiento a los estudiantes, situación que llevó a considerar a la escuela tradicional como la etapa más baja del desarrollo histórico de la pedagogía, en consecuencia "el educando estuvo relegado, de modo comparativo, frente al educador, los contenidos y el método; además, fue objeto de una disciplina rígida y heterónoma (alta directividad)"[5].

Debido a lo anterior, es común que se parta de documentos oficiales, tales como los libros de texto, mismos que fungen como guía definitiva del conocimiento. Bajo esa premisa, su contenido debe ser transmitido con exactitud[6], lo que presupone que lo que está escrito en el libro es verdadero y, como consecuencia, no debe cuestionarse, solo memorizarse.

---

[2] Jorge Rodríguez, "Una mirada a la pedagogía tradicional y humanista", *Presencia universitaria*, núm. 5 (2013): 39.

[3] Ana Patricia Galván-Cardoso y Elizabeth Siado-Ramos, "Educación Tradicional: Un modelo de enseñanza centrado en el estudiante" *CIENCIAMATRIA. Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología* VII, núm. 12 (2021): 965.

[4] Francisco Javier Ruíz Ortega, "Modelos didácticos para la enseñanza de las Ciencias Naturales" *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 3, núm. 2 (2007): 43.

[5] Víctor Rodríguez, *Pedagogía: teoría general de la educación*, (México: Trillas, 2017): 25.

[6] Ruíz Ortega, "Modelos didácticos para la enseñanza de las Ciencias Naturales", 43-47.

Esta obra está bajo licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

Esto igualmente conlleva a una enseñanza de carácter dogmático[7], en tanto que, se requiere la aceptación de los contenidos de los libros de texto, cuya guía es percibida como normativa. Dicha normatividad no se fundamenta necesariamente en la conciencia del rigor científico y pedagógico de su proceso de elaboración, sino en la pre aceptación que confiere su estatus de texto guía oficial.

El enfoque en cuestión genera una doble tensión en el sistema escolar. Por una parte, propicia una institución que se concibe a sí misma como distante o indiferente a las problemáticas sociales circundantes. Esto ocurre al asumir la enseñanza de un conocimiento estandarizado —idéntico para todos— y, con ello, ubicarse por encima de dichos conflictos. Esta actitud se refuerza mediante la creación de una narrativa de neutralidad y una ambición de superioridad ligada históricamente a la institución de la escuela pública[8].

A lo largo del tiempo, la insuficiencia de la pedagogía tradicional y las demandas sociohistóricas inherentes al desarrollo social han propiciado la gestación de una diversidad de modelos pedagógicos alternativos [9] [10]. Estos enfoques se propusieron rectificar las que consideraban limitaciones de los métodos precedentes, con la pretensión de conceder mayor pertinencia al proceso de enseñanza-aprendizaje; estos modelos supusieron una resignificación de los roles pedagógicos, impulsando la participación activa del estudiante y obligando a una revaluación del papel del docente[11].

El surgimiento de la Escuela Nueva representó un esfuerzo significativo por renovar la pedagogía y se originó como una reacción directa a la escuela tradicional[12].Este movimiento pedagógico se enmarcó en un contexto histórico decisivo: la búsqueda de la pacificación mundial posterior a la Primera Guerra Mundial. En este escenario, la educación fue vista como el canal más importante para fomentar la fraternidad y la comprensión entre las naciones [13]. Además de su función social y pacificadora, la Escuela Nueva buscaba corregir activamente los que denominaba principales *vicios* de la escuela tradicional, tales como: pasividad, intelectualismo, magistrocentrismo, superficialidad, enciclopedismo, verbalismo con el propósito de definir un nuevo rol a los diferentes participantes del proceso educativo[14].

La aparición de distintas teorías del aprendizaje impulsó el desarrollo de modelos pedagógicos destinados a superar el paradigma de la educación tradicional. Estas propuestas innovadoras se centraron en elementos clave como la consideración de los contextos sociales, el fomento de la participación activa de los educandos, la redefinición del rol docente, y la atención a los entornos de relación entre el individuo, la sociedad y la naturaleza[15]. Además, con los avances en la neurociencia se generaron planteamientos importantes para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

No obstante, sostengo que, los denominados *vicios* de la educación tradicional, no sólo se erradican con nuevas perspectivas pedagógicos, con modelos pedagógicos o con programas educativos, sino con el establecimiento de pensamiento crítico y filosofía de la ciencia como fundamentos de cualquier modelo educativo, esto con el fin de combatir la

[7] Jhobana Herrera y Ramiro Ceballos, "Crítica, dogmatismo y educación", *TEMAS* III, núm. 13 (2019): 59-69.
[8] Alexander Ortiz, *Modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje*, (Ediciones de la U., 2013).
[9] Dale Schunk, *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*, (México: Pearson Educación, 2012).
[10] José Touriñán, *Concepto de educación y conocimiento de la educación*, (Cali: REDIPE, 2018): 15-118.
[11] Ortiz, *Modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje*, 64-76.
[12] Eleazar Narváez, "Una mirada a la escuela nueva" *Educere* 10, núm. 35 (2006): 630.
[13] Héctor Cerezo, "Corrientes pedagógicas contemporáneas", *Odiseo, revista electrónica de pedagogía* 4, núm. 7 (2007): 5.
[14] Cerezo, "Corrientes pedagógicas contemporáneas", 5.
[15] Winfred Böhm, *La historia de la pedagogía. Desde Platón hasta la actualidad*, (Villa María: Eduvim, 2010): 121-138.

Esta obra está bajo licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

serie de presuposiciones con las que se da por sentado que los docentes y educandos conocen cómo se produce el conocimiento, así como la propia capacidad para distinguir entre los tipos de conocimiento e incluso, entre la realidad y la ficción.

En ese sentido, sostengo que la superación de las deficiencias intrínsecas de la educación tradicional no se logra solo mediante la implementación de nuevas perspectivas o programas pedagógicos. Estos vicios son, en realidad, prácticas persistentes que operan transversalmente en todos los modelos, ya que la problemática de fondo no es confrontada. Dicho de otro modo, se incurre en la paradoja de criticar la escuela tradicional reproduciendo sus acciones esenciales bajo un ropaje metodológico distinto. La problemática es la misma, aunque la forma sea nueva.

La propuesta central de este trabajo aboga por la integración efectiva del pensamiento crítico y la filosofía de la ciencia como el cimiento estructural de cualquier modelo educativo. El pensamiento crítico es esencial para formar estudiantes —e incluso docentes— capaces de analizar y evaluar la información sin aceptarla a priori como verdad definitiva. Paralelamente, la filosofía de la ciencia debe construir el andamiaje para comprender los métodos, fundamentos, límites y alcances del conocimiento científico. En esencia, mientras el pensamiento crítico nos equipa con las herramientas para saber pensar, la filosofía de la ciencia nos permite comprender a fondo cómo se produce y se valida el conocimiento científico.

Este trabajo aborda y cuestiona una serie de presuposiciones que asumen que docentes y estudiantes poseen ya los fundamentos de la producción del conocimiento, la capacidad para discernir entre sus tipologías y la habilidad para diferenciar la realidad de la ficción. A continuación, se presentarán algunas problemáticas actuales que, a pesar de la implementación de modelos pedagógicos sofisticados, mantienen en su base los principios fundamentales de la educación tradicional que se busca erradicar.

2. La educación en la era digital

Con la llegada de la Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, surgieron nuevos desafíos para la educación. Años antes del auge de las TIC, se anticipaban sus efectos en la sociedad, debido a que "a medida que nos interconectemos entre nosotros mismos, muchos de los valores de estado-nación cambiarán por los de comunidades electrónicas, ya sean estas pequeñas o grandes"[16], además de que se asumía que la revolución digital, "regula la política, la economía y la sociedad, altera la forma de aprender y modifica toda forma de vida"[17].

La democratización del conocimiento es una consecuencia directa del acceso masivo a la información. Este cambio trascendental fue anticipado teóricamente desde la década de los setenta, en la que se empezó a utilizar el concepto de sociedad de la información o sociedad del conocimiento[18], dichos conceptos aluden a "una sociedad caracterizada por un modo de ser comunicacional que atraviesa todas las actividades (industria, entretenimiento, educación, organización, servicios, comercio, etc.). En este tipo de organización social la información ocupa un lugar sustantivo y se convierte en fuente de riqueza."[19]

Con la denominada revolución digital, la oferta de tecnología digital aumentó significativamente[20]. Este fenómeno propició la consolidación de numerosas plataformas que dieron origen a las redes sociales. Desde su surgimiento, estas plataformas han jugado un

[16] Nicholas Negroponte, *El mundo digital*, (Barcelona: Ediciones B, S.A., 1995): parr. 13.
[17] Ferreiro, Ramón, "El reto de la educación del siglo XXI: la generación N", *Apertura* 6, núm. 5 (2006): 74-75.
[18] Delia Crovi Druetta "Sociedad de la información y el conocimiento. Entre el optimismo y la desesperanza", *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales* XLV, núm. 185 (2002): 16.
[19] Crovi, "Sociedad de la información y el conocimiento", 16.
[20] Mireya Barón, Álvaro Duque, Frederick Mendóza, y Wilmar Quintero, "Redes sociales y relaciones digitales, una comunicación que supera el cara a cara" *Revista internacional de pedagogía e innovación educativa*, 1, núm. 1 (2021): 125.

Esta obra está bajo licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

papel fundamental al otorgar a cada individuo la posibilidad de opinar y alcanzar visibilidad ante un público amplio. Este impulso masivo de la voz individual y la información fomentó la creencia de estar experimentando un avance de conocimientos sin precedentes. Este cambio se puede paralelizar con el constructivismo en la educación, un enfoque que postula al estudiante como el constructor activo de su propio conocimiento[21].

Bajo esta lógica, y considerando el fácil acceso a la información y las habilidades innatas de las nuevas generaciones —los nativos digitales—[22] para la utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), se asumió erróneamente que, automáticamente, tendríamos como resultado una sociedad más informada y crítica que las anteriores.

Partiendo de la perspectiva de que el acceso a la información, conllevaría un uso de las herramientas tecnológicas en impulso a la educación. Sin embargo, diversos elementos sociales permiten observar que, precisamente la masificación de los canales informativos, generó un retorno a la tan criticada pedagogía tradicional, enfáticamente a los denominados *vicios* de tal enfoque.

Esta afirmación se fundamenta en una paradoja esencial de la era digital —la democratización de la información mediante la tecnología no implica una democratización del saber—. Si bien la masificación de la información y herramientas como la inteligencia artificial facilitan un acceso sin precedentes, la capacidad humana para procesarla y discernirla se convierte en el filtro esencial. El problema reside en que no toda la información es veraz, y la habilidad analítica para diferenciar el contenido fundamentado de la información falsa o la desinformación no está universalmente desarrollada, pues para ello se requiere desarrollar habilidades de evaluación y análisis de la información, por otro lado, elementos esenciales de tipos de conocimiento. Por consiguiente, la gran facilidad para acceder a un volumen tan vasto de datos es precisamente lo que conlleva esta paradoja: una sociedad con acceso a la información como nunca antes, pero esencialmente desinformada.

En un contexto social caracterizado por la infodemia, un término actual y pertinente que resume eficazmente las dinámicas sociales y comunicativas de nuestra era concepto, al hacer "referencia a la propagación de información falsa o engañosa que es transmitida por diferentes medios y que, al ser asimilada por la población como verdadera, puede tener consecuencias negativas en la economía, la política, la seguridad o en la salud"[23]. La paradoja resultante subraya la urgente necesidad de fomentar el desarrollo del pensamiento crítico. Esta habilidad es esencial para el análisis y la evaluación rigurosa que permite combatir eficazmente la desinformación. Además, es fundamental establecer los cimientos teóricos de la construcción del conocimiento mediante la enseñanza de los fundamentos de la filosofía de la ciencia.

3. Diagnóstico no es solución; descripción no es norma

En el contexto actual, dominado por la cultura digital, uno de los elementos de estudio centrales es la modificación del aprendizaje. La presencia normalizada de dispositivos digitales (como los que se utilizan para vídeos e imágenes) ha transformado los medios de comunicación y la forma en que se asimila la información.

Diversos enfoques analizan cómo estos cambios impactan el aparato cognitivo humano, realizando diagnósticos sobre la capacidad y los mecanismos de aprendizaje. Por

[21] Dawn E. Schrader, "Constructivism and Learning in the Age of Social Media: Changing Minds and Learning Communities", *New Directions for Teaching and Learning* 2015, núm. 144 (2015): 23-35.
[22] Geovana Romero-López, Javier Guaña-Moya, Katerine Pinos-Romero , y Erika Fernández-Sánchez, "Nativos Digitales y Modelos de Aprendizaje", *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional* 7, núm. 3 (2022): 654.
[23] Cuauthémoc Mayorga, "Infodemia" En *Covid-19 y Bioética*, 457-477, (México: Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2021): 465.

Esta obra está bajo licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

ejemplo, las perspectivas sobre el tiempo de concentración de los estudiantes se están re-evaluando. Algunos estudios concluyen que los periodos de atención efectiva en una exposición suelen ser reducidos a no más de veinte minutos en promedio[24].

Si bien estas conclusiones derivan de estudios con rigor científico, la interpretación de este diagnóstico por parte del profesorado suele traducirse en una pauta rígida para la planificación didáctica. Bajo la premisa de una capacidad de atención limitada, se tiende a optar por impartir explicaciones breves, destinando la mayor parte de la sesión a actividades lúdicas.

En consecuencia, se elaboran planeaciones, indicando que la retención de información determina las actividades didácticas. Preciso que, tales estudios deben ser considerados y analizados para la mejora pedagógica, sin embargo, no se debe confundir el diagnóstico con la solución. El tiempo de concentración tiene distintas dimensiones de análisis, algunos teóricos asumen que se trata de una cuestión neurocognitiva[25], es decir, que se trata de la manera en que, en distintas edades, está constituido el cerebro, situación que determina el aprendizaje.

Por otro lado, otros estudios sugieren que se trata más bien de una cuestión del contexto sociohistórico, en el que, debido a la gran cantidad de elementos tecnológicos ligados a las imágenes, videos cortos, e información simplificada, la concentración en una clase expositiva será limitada. Por lo que, se sugiere el uso de dichas herramientas tecnológicas para el aprendizaje[26].

Se requiere la consideración exhaustiva de todas las conclusiones que abordan la interacción entre los factores neurocognitivos y el contexto sociohistórico, reconociendo su incidencia integral en el proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante, se debe evitar que el proceso de aprendizaje quede rígidamente condicionado o limitado por alguno de estos elementos. Una postura determinista desconocería la flexibilidad y capacidad cognitiva del sujeto para el desarrollo continuo de diversas habilidades.

Es innegable que la tecnología y las nuevas generaciones —Z y subsiguientes— han inclinado la balanza social hacia una cultura predominantemente visual. Lejos de generar conformismo en el sistema educativo, este fenómeno debe funcionar como un catalizador, impulsando un enfoque que, si bien puede integrar lo visual, priorice el cultivo de la comprensión lectora, el pensamiento abstracto y el razonamiento lógico; en otras palabras: la formación del pensamiento crítico.

El uso de recursos tecnológicos para consolidar el proceso de enseñanza-aprendizaje es innegablemente beneficioso, pero debe realizarse siempre bajo el fundamento del pensamiento crítico. En la actualidad, la infodemia ha llevado a que muchas personas, incluidos estudiantes, asuman como conocimiento cierto y válido a priori la información observada en videos breves de diversas plataformas de redes sociales. Existe una inclinación docente a llevar estos elementos visuales al aula con la misma presuposición acrítica.

Sin embargo, considerar que un video de dos minutos puede explicar la complejidad de la realidad social o natural implica un serio retroceso. Esto se asemeja a los vicios de la pedagogía tradicional, donde se asume que lo que una autoridad afirma es verdadero sin necesidad de examinar los métodos, la evidencia y los procesos científicos que condujeron a tales conclusiones. La realidad, en cualquiera de sus ámbitos, es inherentemente compleja y multifacética, y su comprensión no puede ser sustituida por la simplicidad y la

[24] Michael T. Lebec, y Lauren Kesteloot, "Overcoming Content-Associated Challenges. Using Attention Focused Methods", *Journal on Excellence in College Teaching* 26, núm. 3 (2015): 27.

[25] Mayilé Machado-Bagué, Annia María Márquez, y Rafael Urbano Acosta-Bandomo, "Consideraciones teóricas sobre la concentración de la atención en educandos", *Revista de Educación y Desarrollo* 59, núm. 8 (2021): 75-82.

[26] Gabriela Vital-Rumebe, Irma L. Ontiveros-Moreno, Claudia G. Guerra-Rojas, y Alfonso Gutiérrez-Rocha. "Video learning: aprendizaje y educación a través de medios audiovisuales, desde una perspectiva histórica y contemporánea", *Revista Panamericana de Pedagogía*, núm. 32 (2021): 216-227

Esta obra está bajo licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

inmediatez. Por lo tanto, el reto educativo consiste en utilizar la tecnología como una herramienta para la indagación profunda, no para la mera recepción pasiva de información, sesgo propio de la tan criticada pedagogía tradicional.

La tendencia a considerar la información de redes sociales como conocimiento verídico o definitivo socava el avance del conocimiento. Por lo tanto, y reconociendo el papel irremplazable de la Pedagogía y la Didáctica, es urgente y necesario que tanto los sistemas educativos como los docentes integren y desarrollen habilidades básicas en Filosofía de la Ciencia.

4. La filosofía de la ciencia para la enseñanza

La formación en filosofía de la ciencia no tiene como objetivo que los programas educativos ni el profesorado se orienten hacia la filosofía. Sin embargo, puesto que el conocimiento científico constituye un eje fundamental de los ideales educativos, resulta fundamental adquirir una comprensión de los fundamentos y el funcionamiento de la ciencia a nivel general, y no únicamente de una disciplina específica.

Algo de nuestro tiempo que hace imprescindible los fundamentos de filosofía de la ciencia, tiene que ver con la forma en que se percibe a la inteligencia artificial. Frecuentemente se considera que el conocimiento científico se encuentra a un clic, de tal manera que, no se asume como necesario profundizar, lo que constituye otro retorno a los vicios de la escuela tradicional, en el que el conocimiento se asume como definitivo, verídico y absoluto, —por ejemplo—, *antes, se aceptaba acríticamente lo que decía el libro de texto, ahora lo que dice chat GPT*.

Esto conlleva la misma discusión de lo que se asume como científico, pues la inteligencia artificial, no produce propiamente conocimiento[27], sino que, "analiza grandes cantidades de datos que se procesan mediante algoritmos estadísticos de aprendizaje, tales como los algoritmos de aprendizaje profundo, para extraer patrones en dichos datos que se usan para resolver problemas cuya solución se construye en base a [Sic] los patrones extraídos"[28], por lo que, recopila a partir de los datos existentes, de tal manera que no necesariamente se hace con exactitud. En todo caso, se requiere la revisión y el filtro del investigador en cuanto a los resultados obtenidos de la IA.

Asimismo, es imperativo que docentes y alumnos cuestionen el control de los algoritmos. Existe una tendencia a antropomorfizar la IA, percibiéndola como una entidad autónoma con voluntad o conciencia propia[29]; sin embargo, una reflexión crítica debe identificar a los actores que programan los criterios de selección y difusión de contenidos[30]. Pese a la sofisticación técnica, la IA no es neutral: responde a una orientación humana. Por tanto, los resultados suelen arrastrar los sesgos y errores propios de sus operadores, lo que vuelve indispensable el juicio crítico humano para filtrar, analizar y validar los datos obtenidos.

Sin embargo, el problema no se detiene ahí, sino que, al asumir como verdadera la respuesta de los asistentes de inteligencia artificial conversacionales, se ignora e invisibiliza a los científicos, que son los verdaderos generadores de conocimiento. Tomemos como ejemplo una comunidad científica que se embarca en una misión para estudiar las corrientes marinas. La riqueza de la investigación reside en la colaboración inmediata durante el pro-

[27] Fernando Juca-Maldonado, "El impacto de la inteligencia artificial en los trabajos académicos y de investigación", *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas* 6, núm. Esp.1 (2023): 292.
[28] Ramón López de Mántaras y Pere Brunet, "¿Qué es la inteligencia artificial?, *Papeles de relaciones ecosociales y cambio global*, núm. 164 (2023): 13-14.
[29] David Ellister Zamora-Smith, "Aspectos elementales de la Inteligencia Artificial, una noción más para el derecho civil." *Revista de la Facultad de Derecho de México*, núm. 292 (2025): 371-408.
[30] Emily Alejandra Salazar-Pazmiño, "Inteligencia Artificial y Algoritmos: Cómo Deciden lo Que Conocemos e Ignoramos." *Revista Enfoques de la Comunicación*, núm. 13 (2025): 333-354.

Esta obra está bajo licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

cesamiento de la información, donde químicos, biólogos y sociólogos trabajan de forma interdisciplinaria. La intensa investigación de varios meses culminó con la publicación de sus resultados en múltiples artículos, disponibles en plataformas digitales.

Posteriormente, mediante los asistentes de inteligencia artificial conversacionales, se encuentran algunas conclusiones de dicha investigación y, posteriormente, se presenta como conocimiento definitivo. Pese a que, puede tener un grado de certeza la respuesta, constituye una limitante al conocimiento científico, puesto que el elemento ineludible de dicho conocimiento es el método, mismo que fue realizado por humanos, constituido por relaciones sociales, por lo que se invisibiliza todo el proceso. Esto genera una perspectiva acrítica, una limitación cognitiva, así como un retorno a los denominados vicios de la pedagogía tradicional.

Como nota aclaratoria, no estoy proponiendo la abolición de la inteligencia artificial, sino una reflexión pedagógica acerca de la utilidad para la profundización en la ciencia, así como coadyuvante para la enseñanza. Lo que se señala como limitante para la educación, no es la inteligencia artificial *per se*, sino la percepción que se llega a tener de esta, si no se tiene una formación elemental en filosofia de la ciencia.

Considerando la formación de una cultura científica como un eje fundamental de la educación[31], el proceso de enseñanza-aprendizaje debe ser consecuente con la naturaleza del quehacer científico. Esto implica, en primer lugar, abordar el método científico intrínseco a cada disciplina. Cada asignatura escolar corresponde a un área específica del conocimiento y debe reflejar su metodología propia.

Bajo esta argumentación, lo importante no es enseñar las conclusiones o paradigmas de la ciencia, o bien, consensos científicos, sino cómo se llegó a ellos. En ese sentido, para generar conocimiento; es decir, para concretar el proceso de enseñanza-aprendizaje, es más importante la pregunta que la respuesta, para ello, considero fundamentales las siguientes preguntas: ¿Cómo se llegó a esa conclusión o definición? ¿Cuál fue la metodología empleada? ¿Existen científicos o comunidades científicas con conclusiones distintas? En consecuencia, si hay diversas investigaciones son científicas y llegaron a resultados distintos, ¿Por qué se acepta una de las investigaciones científicas como válida, con respecto a las otras? ¿qué nos llevó a decantarnos por una conclusión sin considerar las otras investigaciones?

Estas preguntas nos llevarían a desmantelar otro de los problemas de la educación: el dogmatismo o la enseñanza dogmática. La labor fundamental de la educación es exponer el origen del conocimiento, pues aunque este se considere cierto, es pertinente que se enseñen los métodos, las evidencias y el debate científico en torno al resultado que tiene cierto consenso. Al impartir únicamente el resultado final, el educando omite el proceso metodológico esencial, lo que deriva directamente en un aprendizaje memorístico, irracional y acrítico.

En ese mismo sentido, enseñar las conclusiones o resultados, sin considerar el proceso científico que llevó a ello, conduce a los docentes y estudiantes a aceptar aseveraciones como ciertas, bajo la argumentación de que lo afirma un organismo, lo dice el manual o libro de texto, o bien, una autoridad científica lo avala. Aunque es presumiblemente adecuado tomar en cuenta lo que dice una autoridad científica, con todo, lo que afirma no es cierto por él mismo, es decir, la certeza no radica en su autoridad como experto, sino en el proceso que lo llevó a esas conclusiones. Es decir, la experimentación es lo que respalda la certeza, no la autoridad de la persona u organismo. Afirmar esto, implica una falacia de autoridad[32], que considera que algo es cierto, bajo la premisa de que es aceptado o avalado por alguien que es reconocido socialmente.

[31] Felipe Martínez, "La enseñanza de cultura científica en la escuela ¿Por qué falla? ¿cómo mejorar?" *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 27, núm. 93 (2022): 630-34.

[32] Luis Ernesto Paz-Enrique, "Argumentos de autoridad y falacias *ad verecundiam*: perspectivas en la construcción y socialización", *Revista de información científica* 102 (2023): 3.

Esta obra está bajo licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

En otras palabras, la autoridad en el ámbito científico no reside en la persona u organismo *per se*, sino en el método y la investigación que la respalda. Por tanto, aceptar como ciertos paradigmas, conclusiones o aseveraciones por el hecho de que son avalados por alguna autoridad, es un tipo de enseñanza dogmática, en tanto que, sitúa la validez de los enunciados en la persona o institución, en vez de la experimentación científica. Es así que, muchos elementos se convierten en incuestionables, bajo el argumento de quien emite o avala los paradigmas.

A lo expuesto, se añade que el propio concepto de ciencia posee una profunda implicación filosófica en tanto que "se transmiten mensajes, explícitos o implícitos, sobre epistemología, ontología, ética, razonamiento plausible, argumentación y otros temas filosóficos, incluidas la religión y la estética" [33]. No obstante, suele asumirse el conocimiento de su definición, lo que provoca la omisión del debate epistémico y un abordaje inmediato a los contenidos disciplinares. Este enfoque deriva en:

> dejar al estudiante con una laguna conceptual importante, que puede tener implicaciones igualmente importantes, entre las cuales podemos destacar, en primer lugar, el hecho de presuponer que el concepto de ciencia no necesita clarificación de ninguna especie. En segundo lugar, con esta actitud inducimos a que el alumno considere que la ciencia y/o lo científico se reduce a lo que hacemos en clase de ciencias y a que, por analogía, extienda su noción propia de ciencia sin reflexionar críticamente sobre ella. Finalmente, dejamos del lado el reconocimiento y análisis de las ideas previas de nuestros alumnos sobre la ciencia, con la consecuente imposibilidad de enriquecer los contenidos propiamente disciplinarios, enmarcándolos dentro de un desarrollo social y humano[34].

En última instancia, la ausencia de fundamentos sólidos en la filosofía de la ciencia conlleva la grave implicación de promover una visión intrínsecamente ideológica, en detrimento de la científica. Es decir, se impulsa una ideología por su utilidad percibida, desechando la metodología científica. Esta actitud frena el progreso epistémico al postular el conocimiento actual como definitivo e incuestionable.

5. Pedagogía ideológica

Uno de los elementos constantes en la utilización del sistema educativo, se asocia con la reproducción de ideologías, particularmente, de quienes ostentan el poder. Muchos proyectos educativos están relacionados con la legitimación de algún gobierno, o bien, con la consolidación de un proyecto político, por lo que, se instrumentaliza la educación con el fin de justificar acciones económicas, políticas, sociales y culturales[35].

Además, enfrentamos las consecuencias de las generaciones posmodernas. Estas han tendido a desestimar cualquier forma de argumento enfrentado[36], basando su visión del mundo más en premisas ideológicas de carácter efímero que en fundamentos científicos sólidos. Las redes sociales cumplen una labor imprescindible en este proceso, ya que permiten la transmisión masiva de ideas que, a su vez, moldean pensamientos y prácticas sociales. En esencia, establecen narrativas hegemónicas que son interiorizadas hasta ser aceptadas como verdades incuestionables.

Considerando que las ideologías no son conceptos que pasen por el escrutinio de alguna metodología científica, sino que como indica el Diccionario de la Real Academia Española, se trata de un "conjunto de ideas fundamentales que caracteriza el pensamiento

[33] Michael R. Matthews, *La enseñanza de la ciencia. Un enfoque desde la historia y la filosofía de la ciencia*, (México: FCE, 2017), 220

[34] Luis Miguel Cano, "La importancia de la filosofía de la ciencia en el currículo de la enseñanza de las ciencias", *IXTLI - Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación* 3, núm. 5 (2016): 13.

[35] Por ejemplo, la historia ha sido instrumentalizada para diversos fines. Véase Luis González. La múltiple utilización de la historia. En *Historia, ¿para qué?*, (México: Siglo XXI editores, 2005): 53-74.

[36] David Harvey, *La condición posmoderna. Investigación sobre los orígenes del cambio cultural*, (Buenos Aires: Amorrortu editores, 1998), 138.

Esta obra está bajo licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

de una persona, colectividad o época, de un movimiento cultural, religioso o político, etc"[37]. Es por esto que, en el tiempo actual emergen generaciones con un anclaje ideológico, en razón de la difusión de los medios masivos de información, a los que no solo tienen acceso, sino que forman parte esencial de su entorno.

Por su parte, Luis Villoro afirma en una de sus acepciones analíticas que las ideologías son "sistemas organizados de creencias irracionales, aceptadas por autoridad, que cumplen una función de dominio sobre los individuos"[38]. Como se observa en el abordaje conceptual de Villoro, tales creencias son aceptadas por autoridad, lo que implica que no requieren ser probadas mediante alguna metodología científica; no requieren ser autenticadas por la experiencia; no es necesario conocer sus supuestos, dado que su legitimación depende de una autoridad.

El propio Villoro asevera que, cumplen una función de dominio sobre los individuos, debido a que se interiorizan, por lo que, reorientan la cultura y la conducta social. Muchas de estas creencias pueden ser desafiadas por el pensamiento deductivo o por conclusiones científicas, sin embargo, tienen tal preponderancia que, se asumen como verdades incuestionables que no deben examinarse o someterse al escrutinio.

Ciertamente, Villoro no afirma que todas las creencias se conviertan en ideología, sino que establece dos principios para ello, primeramente que estas "no están suficientemente justificadas; es decir, el conjunto de enunciados que expresan no se funda en razones objetivamente suficientes", al tiempo que "cumplen la función social de promover el poder político de ese grupo; es decir la aceptación de enunciados en que se expresan esas creencias favorece el logro o la conservación del poder de ese grupo[39].

Sostengo firmemente que todo ser humano tiene la libertad de adoptar la ideología que prefiera. Lo que no es admisible, bajo ningún concepto, es que el sistema educativo se convierta en un mecanismo para imponer o legitimar ideologías, ya sea a instancias del poder político, de las plataformas mediáticas y redes sociales, o de cualquier otra esfera de influencia.

Bajo esa argumentación, una ideología podría entenderse como un conjunto de premisas del mundo y de la vida; como un marco referencial desde el que se comprende e interpreta la realidad, al grado que, una ideología "a determina no sólo nuestra manera de hablar, sino también el sentido de nuestras palabras"[40]. De esta manera, la ideología constituye el conjunto de supuestos desde los que se articulan diversos conceptos. Por ello, transformar el proceso de enseñanza-aprendizaje en una reproducción ideológica representa un retroceso hacia las prácticas de la escuela tradicional. Esto supone una limitación crítica, pues al reproducir exclusivamente una narrativa hegemónica —cuya configuración depende de quien ostenta el poder— se inhibe la genuina producción de conocimiento.

6. Implicaciones para la práctica docente

Tal como se expuso previamente, uno de los mitos inherentes a la sociedad contemporánea es la presunción de ser una entidad más informada. No obstante, se considera imperativo clarificar que esta es, ante todo, una sociedad con acceso a la información, lo cual no implica necesariamente su asimilación. Por consiguiente, la adquisición y el avance del conocimiento, junto con el uso pedagógico adecuado de los recursos tecnológicos, demandan la potenciación del pensamiento crítico.

Por lo anterior, es importante contrastar los modelos acríticos y cómo identificarlos, por ello, Pablo Melogno afirma que:

[37] *Diccionario de la lengua española.* s.f. https://dle.rae.es/ideolog%C3%ADa (último acceso: 10 de julio de 2025).
[38] Luis Villoro, *El concepto de ideología*, (México: FCE, 2007), 16.
[39] Villoro, *El concepto de ideología*, 27
[40] Olivier Reboul, *Lenguaje e ideología*, (México: FCE, 1986), 11.

Esta obra está bajo licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

> un modelo de educación no-crítico puede ser cualquiera que sostenga que en determinadas fases del proceso educativo hay creencias que no deben ser puestas en discusión -definitiva o provisoriamente-, sea por su valor instrumental, por el poco impacto formativo que puede tener el exponerlas a la crítica o por alguna otra razón.[41]

Con base en lo anterior, se concluye que una parte fundamental del pensamiento crítico radica en la naturaleza inacabada del conocimiento científico. Por ello, resulta siempre pertinente someterlo a discusión y escrutinio, analizando su metodología, sus fundamentos, y su correspondencia con la realidad. Es fundamental, además, contrastarlo con investigaciones que aborden el mismo tema y presenten conclusiones divergentes. La adopción de un modelo acrítico implicaría la ausencia de estas discusiones, mismas que son indispensables para la generación y validación del conocimiento.

El pensamiento crítico, concepto central en la educación actual, se puede argumentar que refiere a "el conjunto de disposiciones, hábitos mentales y rasgos de carácter que inducen a buscar falacias, contradicciones, suposiciones en un razonamiento, y sobre todo cuestionar lo que la gente acepta como verdadero en la vida cotidiana, es lo que hace el pensamiento crítico"[42]. Por lo tanto, se asume que el objetivo primordial de un modelo educativo debe ser fomentar los hábitos mentales que conduzcan a los estudiantes al análisis crítico, la evaluación rigurosa y la coherencia de la información que reciben.

Otro abordaje del pensamiento crítico vincula igualmente los docentes, al afirmar que, el pensamiento crítico "hace parte del conjunto de capacidades intelectuales de orden superior que se deben fortalecer en los estudiantes y, por ende, en los docentes: análisis, síntesis, conceptualización, manejo de la información, pensamiento sistémico, investigación, metacognición"[43]. Tal abordaje teórico permite concluir que el pensamiento crítico debe ser fomentado de manera integral, desde los modelos pedagógicos, los programas de estudio, docentes y estudiantes.

Con base en lo anterior, el contexto emerge como otro factor determinante en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Históricamente, una de las limitaciones de los modelos pedagógicos ha sido la aspiración a la implementación de un esquema estandarizado en diversos entornos socioculturales, desatendiendo las condiciones intrínsecas del medio. A ese respecto "el pensador crítico pone en evidencia el sitio desde el que se aproxima al conocimiento, se involucra con los puntos de vista de otros, explora con curiosidad, experimenta, conceptualiza y conversa sobre ello porque se ve a sí mismo como parte de una comunidad de pensamiento"[44]. No obstante, este objetivo se torna complejo en los contextos actuales, dado que una gran parte del alumnado se siente cómodo con modalidades de aprendizaje pasivas. Esta preferencia puede llevar al docente a adoptar una posición acomodaticia si observa la aceptación de los estudiantes por un modelo tradicional, o bien, a caer en el desánimo al enfrentar la resistencia en el aula hacia el fomento del pensamiento crítico[45].

---

[41] Pablo Melogno, "Dogmatismo y adoctrinamiento en educación. Consecuencias y alternativas a la obra de Thomas Kuhn", *Actas del II Congreso Latinoamericano de Filosofía de la Educación, Universidad de la República/ Asociación Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, (2013): 1-14.

[42] Barajas, Benjamín. "Del pensamiento salvaje al pensamiento crítico", *Latitude. Revista Cultural del Colegio de Ciencias y Humanidades*, núm. 6 (2021): 3.

[43] Ruth Milena Páez y Paulo Emilio Oviedo, "Problemas y posibilidades del pensamiento crítico en la educación". En *Pensamiento crítico en la educación. Propuestas investigativas y didácticas*, editado por Paulo Emilio Oviedo y Ruth Milena Páez, 11-34. (Bogotá: Universidad de La Salle. Facultad de Ciencias de la Educación: CLACSO, 2020): 15.

[44] Luis Miguel García, "Reflexionar y comprender", En *Pensamiento crítico para el aprendizaje*, 7-22. Morelia: (Universidad Nacional Autónoma de México. Escuela Nacional de Estudios Superiores, Unidad Morelia, 2020): 9.

[45] Bell Hooks, *Enseñar pensamiento crítico*, (Barcelona: Rayo Verde, 2022), 20-22.

Esta obra está bajo licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

El desarrollo del pensamiento crítico es fundamental para erradicar las estructuras del dogmatismo pedagógico, asociado con un conocimiento que "no está abierto al debate crítico ni a los hechos. Se piensa que existen soluciones acabadas, verdades eternas, inmutables, por ello la concepción dogmática implica inmovilidad"[46]. En ese sentido el docente "en su acción de enseñar, coloca al alumno en la misma actitud del científico al constituir ciencia; en otras palabras, el conocimiento en ambos sujetos (científico o alumno) se conquista o logra por actividad y actitud investigadora"[47].

Por todo lo argumentado, es imprescindible que los modelos educativos mantengan una estricta congruencia con sus principios establecidos. En este sentido, el pensamiento crítico debe ser un objetivo continuo y el fundamento esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje. Dicha orientación beneficia directamente al alumnado al amplificar sus capacidades cognitivas, e indirectamente a la sociedad, al contribuir significativamente al aumento de la producción de conocimiento y la generación de soluciones a problemáticas sociales.

Bajo esta premisa, el docente debe cuestionar su práctica educativa, especialmente ante el riesgo de adoptar una postura meramente activista. Si el docente no está comprometido con el quehacer científico, puede ver su rol como una plataforma para promover sus convicciones. Aunque la capacidad de considerar opiniones y posturas diferentes es clave para el pensador crítico y el educador, la labor educativa es asumida en ocasiones como una mera extensión de su activismo social.

Esta afirmación no pretende negar la libertad que tiene cada persona de defender y promover sus convicciones, de manera individual u organizada, sin embargo, en el ramo educativo, no se trata de que los alumnos repliquen las posturas del profesor, sino, como lo indican diversos manuales educativos lo que "se constituye como fundamental es la formación de sujetos y comunidades que piensen y actúen críticamente con los aprendizajes adquiridos en la escuela"[48]. La dedicación exclusiva del docente a promover sus agendas activistas entre los estudiantes podría menoscabar significativamente la adquisición de conocimientos y obstaculizar la potencialización de la producción intelectual.

Restringir a los educandos a una perspectiva única, soslayando la exploración de otras posibilidades, compromete significativamente su autonomía cognitiva. El proceso de construcción de conocimiento significativo exige que el individuo trace sus propios caminos de investigación. Esta imperativa de búsqueda no la menciono desde una óptica romántica, sino como un motor para el avance epistémico. Al perseguir el conocimiento, el estudiante se ve exigido a la creatividad y al desarrollo de una metodología validada, posibilitando la emergencia de conclusiones inéditas. Por ende, la metodología es una consecuencia directa de la necesidad de dilucidar un objeto de estudio.

Lejos de socavar la influencia del docente, este argumento es una precisión: la influencia es posible sin caer en la imposición. El rol del educador es exponer, comparar y contrastar con los alumnos las distintas posiciones científicas, analizando su rigor metodológico. No debe reducirse a seleccionar la postura que más le convenga para validar un activismo personal. En el terreno educativo, la provisión de una única postura o visión (una sola historia) es sumamente riesgosa[49]. Es el camino directo hacia la ideologización, la enseñanza dogmática y la pasividad crítica, limitando la capacidad del estudiantado para generar conocimiento original, lo que se convierte en otra manifestación de la escuela tradicional.

---

[46] Leticia Bonifaz, "Ciencia y dogmatismo en la enseñanza del derecho", (México: Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Investigaciones Jurídicas, 1991): 232

[47] Rodríguez, Pedagogía. *Teoría general de la educación*, 97.

[48] Oscar Tamayo, Rodolfo Zona y Yasaldez Loaiza. "El pensamiento crítico en la educación. Algunas categorías centrales en su estudio", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)* 11, núm. 2 (2015): 112.

[49] Chimamanda Adichie, *El peligro de la historia única*, 7 de octubre de 2009. https://www.youtube.com/watch?v=D9Ihs241zeg (último acceso: 12 de Julio de 2025)

Esta obra está bajo licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

7. Consideraciones finales

La educación es, sin duda, un pilar fundamental para el desarrollo de la humanidad. El proceso formativo constituye una parte intrínseca y esencial del progreso humano a lo largo de la historia. Cada época o periodo ha presentado desafíos singulares. En ciertos momentos, la escasez de recursos o materiales se erigió como un obstáculo significativo y un tema central de reflexión pedagógica. En otros, la educación fue cooptada o instrumentalizada por poderes hegemónicos para imponer una narrativa única o sesgada, lo que, inevitablemente, impulsó la búsqueda constante de soluciones y alternativas para preservar su autonomía y diversidad. La coyuntura actual presenta un conjunto diverso de problemáticas que exigen una profunda y constante reflexión sobre la educación. Estas incluyen, pero no se limitan a, su instrumentalización política, las ideologías inherentes al *zeitgeist*, las acuciantes condiciones socioeconómicas y los efectos de la globalización, todo ello magnificado por el advenimiento de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y el predominio de la digitalidad. Entendiendo que la educación constituye un poderoso agente de transformación, su implementación requiere una pertinencia rigurosa y una reflexión obligada para asegurar su impacto positivo.

Ante el panorama de incesantes avances científicos y tecnológicos, aunado a las transformaciones generacionales y contextuales, se manifiesta la imperiosa necesidad de fundamentar la educación en el pensamiento crítico y la filosofía de la ciencia. Esta exigencia es transversal y debe permear cada aspecto: proyectos pedagógicos, programas académicos, formación docente y, fundamentalmente, la experiencia de los estudiantes. Paradójicamente, aunque se reconoce su valor y se incluye en los programas educativos, el pensamiento crítico y la filosofía de la ciencia permanecen, en la mayoría de los casos, ausentes de la praxis educativa.

Fuentes Consultadas

Bibliográficas

Adichie, Chimamanda. *El peligro de la historia única.* 7 de octubre de 2009. https://www.youtube.com/watch?v=D9Ihs241zeg (último acceso: 12 de Julio de 2025).

Barajas, Benjamín. “Del pensamiento salvaje al pensamiento crítico”. *Latitudes. Revista Cultural del Colegio de Ciencias y Humanidades*, no. 6 (2021): 2-3.

Barón, Mireya, Álvaro Duque, Frederick Mendóza, y Wilmar Quintero. "Redes sociales y relaciones digitales, una comunicación que supera el cara a cara." *REVISTA INTERNACIONAL DE PEDAGOGÍA E INNOVACIÓN EDUCATIVA* 1, no. 1 (2021): 123-148.

Böhm, Winfred. *La historia de la pedagogía. Desde Platón hasta la actualidad.* Villa María: Eduvim, 2010.

Bonifaz, Leticia. "Ciencia y dogmatismo en la enseñanza del derecho." 231-243. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Investigaciones Jurídicas, 1991.

Cano, Luis Miguel. "La importancia de la filosofia de la ciencia en el currículo de la enseñanza de las ciencias." *IXTLI - Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación* 3, no. 5 (2016): 11-30.

Cerezo, Héctor. “Corrientes pedagógicas contemporáneas”. *Odiseo, revista electrónica de pedagogía* 4, no. 7 (2007): 1-19.

Crovi Druetta, Delia. “Sociedad de la información y el conocimiento. Entre el optimismo y la desesperanza”. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales* XLV, no. 185 (2002): 13-33.

Diccionario de la lengua española. s.f. https://dle.rae.es/ideolog%C3%ADa (último acceso: 10 de julio de 2025).

Ferreiro, Ramón. “El reto de la educación del siglo XXI: la generación N”. *Apertura* 6, no. 5 (2006): 72-85.

Esta obra está bajo licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

Galván-Cardoso, Ana Patricia, y Elizabeth Siado-Ramos. "Educación Tradicional: Un modelo de enseñanza centrado en el estudiante". *CIENCIAMATRIA. Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología* VII, no. 12 (2021): 962-975.

García, Luis Miguel. "Reflexionar y comprender". En *Pensamiento crítico para el aprendizaje*, 7-22. Morelia: Universidad Nacional Autónoma de México. Escuela Nacional de Estudios Superiores, Unidad Morelia, 2020.

González, Luis. "La múltiple utilización de la historia". En *Historia, ¿para qué?*, 53-74. México: Siglo XXI editores, 2005.

Harvey, David. *La condición posmoderna. Investigación sobre los orígenes del cambio cultural.* Buenos Aires: Amorrortu editores, 1998.

Herrera, Jhobana, y Ramiro Ceballos. "Crítica, dogmatismo y educación". *TEMAS* III, no. 13 (2019): 59-69.

Hooks, Bell. *Enseñar pensamiento crítico.* Barcelona: Rayo Verde, 2022.

Juca-Maldonado, Fernando. "El impacto de la inteligencia artificial en los trabajos académicos y de investigación". *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas* 6, no. Esp.1 (2023): 289-296.

Lebec, Michael T., y Lauren Kesteloot. "Overcoming Content-Associated Challenges. Using Attention-Focused Methods". *Journal on Excellence in College Teaching* 26, no. 3 (2015): 25-56.

López de Mántaras, Ramón, y Pere Brunet. "¿Qué es la inteligencia artificial?" *PAPELES de relaciones ecosociales y cambio global*, no. 164 (2023): 13-21.

Machado-Bagué, Mayilé, Annia María Márquez, y Rafael Urbano Acosta-Bandomo. "Consideraciones teóricas sobre la concentración de la atención en educandos". *Revista de Educación y Desarrollo* 59, no. 8 (2021): 75-82.

Martínez, Felipe. "La enseñanza de cultura científica en la escuela ¿Por qué falla? ¿cómo mejorar?" *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 27, no. 93 (2022): 629-646.

Matthews, Michael R. *La enseñanza de la ciencia. Un enfoque desde la historia y la filosofía de la ciencia.* México: FCE, 2017.

Mayorga, Cuauthémoc. "Infodemia". En *Covid-19 y Bioética*, 457-477. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2021.

Melogno, Pablo. "Dogmatismo y adoctrinamiento en educación. Consecuencias y alternativas a la obra de Thomas Kuhn". *Actas del II Congreso Latinoamericano de Filosofía de la Educación, Universidad de la República/ Asociación Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, 2013: 1-14.

Narváez, Eleazar. "Una mirada a la escuela nueva". *Educere* 10, no. 35 (2006): 629-636.

Negroponte, Nicholas. *El mundo digital.* Barcelona: Ediciones B, S.A., 1995.

Ortiz, Alexander. *Modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje.* Ediciones de la U., 2013.

Paez, Ruth Milena, y Paulo Emilio Oviedo. "Problemas y posibilidades del pensamiento crítico en la educación." En *Pensamiento crítico en la educación. Propuestas investigativas y didácticas*, editado por Paulo Emilio Oviedo y Ruth Milena Páez, 11-34. Bogotá: Universidad de La Salle. Facultad de Ciencias de la Educación : CLACSO, 2020.

Paz-Enrique, Luis Ernesto. "Argumentos de autoridad y falacias *ad verecundiam*: perspectivas en la construcción y socialización". *Revista de información científica* 102 (2023): 1-6.

Reboul, Olivier. *Lenguaje e ideología.* México: FCE, 1986.

Rodriguez, Jorge. "Una mirada a la pedagogía tradicional y humanista". *Presencia universitaria*, no. 5 (2013): 36-45.

Rodríguez, Victor. *Pedagogía: teoría general de la educación.* México: Trillas, 2017.

Romero-López, Geovana, Javier Guaña-Moya, Katerine Pinos-Romero , y Erika Fernández-Sánchez. "Nativos Digitales y Modelos de Aprendizaje". *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional* 7, no. 3 (2022): 653-668.

Esta obra está bajo licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

Ruiz Ortega, Francisco Javier. “Modelos didácticos para la enseñanza de las Ciencias Naturales”. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 3, no. 2 (2007): 41-60.

Salazar-Pazmiño, Emily Alejandra. “Inteligencia Artificial y Algoritmos: Cómo Deciden lo Que Conocemos e Ignoramos”. *Revista Enfoques de la Comunicación*, no. 13 (2025): 333-354.

Schrader, Dawn E. “Constructivism and Learning in the Age of Social Media: Changing Minds and Learning Communities”. *New Directions for Teaching and Learning* 2015, no. 144 (2015): 23-35.

Schunk, Dale. *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa.* México: Pearson Educación, 2012.

Tamayo, Oscar, Rodolgo Zona, y Yasaldez Loaiza. “El pensamiento crítico en la educación. Algunas categorías centrales en su estudio”. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)* 11, no. 2 (2015): 11-133.

Touriñán, José. *Concepto de educación y conocimiento de la educación.* Cali: REDIPE, 2018.

Villoro, Luis. *El concepto de ideología.* México: FCE, 2007.

Vital-Rumebe, Gabriela, Irma L. Ontiveros-Moreno, Claudia G. Guerra-Rojas, y Alfonso Gutiérrez-Rocha. "Video learning: aprendizaje y educación a través de medios audiovisuales, desde una perspectiva histórica y contemporánea." *REVISTA PANAMERICANA DE PEDAGOGÍA*, no. 32 (2021): 216-227.

Zamora-Smith, David Ellister. "Aspectos elementales de la Inteligencia Artificial, una noción más para el derecho civil." *Revista de la Facultad de Derecho de México*, no. 292 (2025): 371-408.

Esta obra está bajo licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional