

EL USO DE ENTORNOS VIRTUALES EN LA PRÁCTICA DOCENTE PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO EN ESTUDIANTES DE PRIMARIA

Elmer Parada Estrada¹

paradaelmer700@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-4810-2443>

Institución Educativa

Santa Bárbara del municipio de Ábrego

Colombia

Recibido: 04/08/2025

Aprobado: 28/08/2025

RESUMEN

Este artículo presenta una revisión bibliográfica sobre el uso de entornos virtuales en la práctica docente orientada al desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de educación primaria. Se parte del reconocimiento de la etapa primaria como un momento clave para la formación integral del sujeto, en el que se consolidan habilidades cognitivas, éticas y sociales fundamentales. En este sentido, los entornos virtuales no solo representan herramientas tecnológicas, sino espacios pedagógicos que, bien diseñados, pueden potenciar la reflexión, la argumentación y la toma de decisiones en los niños y niñas. El objetivo central de esta revisión es identificar enfoques, estrategias y experiencias documentadas que vinculen el uso de plataformas digitales con el fortalecimiento del pensamiento crítico desde edades tempranas. Para ello, se empleó una metodología bibliográfica basada en la selección sistemática de fuentes académicas, artículos indexados, tesis y documentos técnicos publicados entre 2015 y 2025. Los criterios de inclusión consideraron la pertinencia temática, el enfoque pedagógico y la aplicabilidad en contextos escolares diversos, especialmente en escenarios rurales y vulnerables. Los hallazgos preliminares evidencian que el pensamiento crítico puede ser estimulado mediante actividades colaborativas, simulaciones, juegos educativos y entornos inmersivos, siempre que exista una mediación docente intencionada y contextualizada. Se concluye que el uso de entornos virtuales debe estar articulado a propósitos formativos claros, con una mirada ética, inclusiva y situada.

Palabras clave: pensamiento crítico, entornos virtuales, educación primaria.

¹ Docente de básica primaria en la Institución Educativa Santa Bárbara del municipio de Ábrego, licenciado en ciencias sociales y magíster en TIC para la educación

**THE USE OF VIRTUAL ENVIRONMENTS IN TEACHING PRACTICE
FOR THE DEVELOPMENT OF THINKING IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS****ABSTRACT**

This article presents a bibliographic review on the use of virtual environments in teaching practices aimed at developing critical thinking in primary school students. It is based on the recognition that the primary stage is a key period for the comprehensive development of the individual, during which fundamental cognitive, ethical, and social skills are consolidated. In this sense, virtual environments not only represent technological tools, but also pedagogical spaces that, when well designed, can enhance reflection, argumentation, and decision-making in children. The central objective of this review is to identify approaches, strategies, and documented experiences that link the use of digital platforms with the strengthening of critical thinking from an early age. To this end, a bibliographic methodology was employed based on the systematic selection of academic sources, indexed articles, theses, and technical documents published between 2015 and 2025. The inclusion criteria considered thematic relevance, pedagogical approach, and applicability in diverse school contexts, especially in rural and vulnerable settings. Preliminary findings show that critical thinking can be stimulated through collaborative activities, simulations, educational games, and immersive environments, provided there is intentional and contextualized teacher mediation. It is concluded that the use of virtual environments must be articulated with clear educational purposes, with an ethical, inclusive, and situated approach.

Keywords: critical thinking, virtual environments, primary education

INTRODUCCIÓN

En el contexto educativo contemporáneo, caracterizado por la transformación digital y los desafíos sociales que atraviesan a las comunidades escolares, el uso de entornos virtuales ha adquirido un papel protagónico en la práctica docente. Estos espacios, que trascienden la infraestructura tecnológica para convertirse en escenarios simbólicos de interacción, aprendizaje y construcción de sentido, ofrecen nuevas posibilidades para el desarrollo del pensamiento en estudiantes de primaria. En particular, permiten articular saberes escolares con experiencias cotidianas, promover la autonomía intelectual y favorecer el diálogo reflexivo, siempre que se diseñen con intencionalidad pedagógica, sensibilidad territorial y compromiso ético.

La educación primaria, como etapa fundacional del desarrollo cognitivo y socioemocional, demanda estrategias que estimulen la curiosidad, la capacidad de preguntar, de argumentar y de comprender el mundo desde múltiples perspectivas. En este sentido, los entornos virtuales no deben ser concebidos como simples plataformas de contenidos, sino como espacios vivos donde los niños y niñas pueden explorar, equivocarse, compartir y construir conocimiento de manera activa. Tal como plantea Coll (2008), “el aprendizaje en entornos virtuales no es solo técnico, sino profundamente social, ya que se construye en interacción con otros, mediante el diálogo, la negociación de significados y la resolución conjunta de problemas” (p. 27). Esta afirmación permite

comprender que el pensamiento infantil se fortalece cuando se le reconoce como legítimo, cuando se le da voz y cuando se le acompaña en procesos de indagación y reflexión.

En contextos rurales y vulnerables, como los que se viven en muchas regiones de Colombia y Venezuela, el uso de entornos virtuales representa tanto una oportunidad como un desafío. Por un lado, puede ampliar el acceso a experiencias educativas significativas, superar barreras geográficas y conectar a los estudiantes con otros mundos posibles. Por otro, exige superar las brechas digitales, formar docentes en competencias tecnopedagógicas y diseñar propuestas que respeten los saberes locales, la diversidad cultural y las condiciones materiales de cada territorio. Como advierte Quiceno (2015), “el pensamiento crítico en contextos rurales puede ser una herramienta de empoderamiento, siempre que se vincule con los saberes comunitarios, con la memoria histórica y con las luchas por la dignidad. El docente debe ser un puente entre el conocimiento escolar y el conocimiento territorial” (p. 102). Esta idea invita a repensar la práctica docente como una mediación situada, donde el entorno virtual se convierte en una extensión del aula, del territorio y de la comunidad.

Además, el desarrollo del pensamiento en estudiantes de primaria a través de entornos virtuales requiere una pedagogía que privilegie la pregunta sobre la respuesta, el proceso sobre el producto y la experiencia sobre la repetición. En palabras de Lipman (2003), “enseñar a pensar no consiste en transmitir contenidos, sino en crear condiciones para que los estudiantes se conviertan en investigadores de sus propias ideas” (p. 17).

Esta afirmación subraya que el pensamiento infantil no debe ser subestimado ni dirigido de forma rígida, sino acompañado con respeto, escucha y apertura. En los entornos virtuales, esto implica diseñar actividades que promuevan la exploración, la argumentación, la creatividad y el juego como formas legítimas de conocer.

En suma, este artículo plantea que el uso de entornos virtuales en la práctica docente para el desarrollo del pensamiento en estudiantes de primaria no es una cuestión meramente técnica, sino profundamente pedagógica, ética y contextual. Requiere docentes reflexivos, sensibles y comprometidos con la formación integral de sus estudiantes, capaces de transformar la virtualidad en un espacio de encuentro, de pensamiento y de esperanza. En territorios donde la educación ha sido históricamente excluyente, esta apuesta puede convertirse en una herramienta poderosa para democratizar el conocimiento, fortalecer la identidad y construir futuros más justos. Desde aquí se plantea como principal objetivo la revisión bibliográfica en aras de realizar una revisión bibliográfica sobre el uso de los entornos virtuales en el desarrollo del pensamiento crítico desde primaria, considerándola una etapa de gran relevancia para la formación de los estudiantes desde una perspectiva integral.

DESARROLLO TEÓRICO

El uso de las tecnologías en el proceso educativo ha generado transformaciones profundas en las formas de enseñar, aprender y gestionar el conocimiento. Más allá de ser herramientas funcionales, las tecnologías representan mediaciones culturales que reconfiguran las relaciones pedagógicas, los entornos de aprendizaje y las posibilidades de acceso al saber. En este sentido, su incorporación en la educación no puede reducirse a una lógica instrumental, sino que debe ser comprendida desde una perspectiva crítica, contextualizada y ética.

La tecnología no es neutra ni universal, sino que está atravesada por intenciones, contextos y significados. Esto nos invita a reflexionar sobre la necesidad de diseñar propuestas tecnológicas que respondan a las realidades locales, reconozcan la diversidad de los estudiantes y promuevan la equidad educativa. En palabras de Salinas (2004), “la tecnología puede ser una aliada de la innovación pedagógica, siempre que se utilice para potenciar el aprendizaje activo, colaborativo y situado” (p. 3). Esta cita breve destaca el potencial transformador de las tecnologías cuando se integran con enfoques pedagógicos que promueven la participación y el protagonismo estudiantil. El análisis de esta postura permite valorar que el verdadero impacto de la tecnología no reside en su sofisticación técnica, sino en su capacidad para generar experiencias significativas de aprendizaje.

Uno de los aportes más relevantes de las tecnologías es su capacidad para ampliar el acceso a la educación, especialmente en contextos rurales y vulnerables. Como afirman Bartolomé y Grané (2013), “las tecnologías digitales pueden convertirse en herramientas de inclusión educativa, siempre que se diseñen con criterios de accesibilidad, pertinencia cultural y equidad tecnológica. De lo contrario, corren el riesgo de reproducir las mismas desigualdades que se pretenden superar” (p. 62). Esta cita pone en evidencia una paradoja: la tecnología puede ser tanto una vía de democratización como un factor de exclusión. Esta afirmación permite reconocer que la implementación tecnológica debe ir acompañada de políticas públicas, formación docente y participación comunitaria que garanticen su sostenibilidad y pertinencia.

Además, las tecnologías favorecen el desarrollo de competencias digitales, comunicativas y cognitivas que son esenciales en el mundo contemporáneo. Según Coll (2008), “el aprendizaje con tecnologías no es solo técnico, sino profundamente social, ya que se construye en interacción con otros, mediante el diálogo, la negociación de significados y la resolución conjunta de problemas” (p. 27). Esta cita resalta el carácter colaborativo del aprendizaje mediado por tecnologías. El análisis de esta perspectiva permite valorar los entornos digitales como espacios de construcción colectiva del conocimiento, donde se fortalecen habilidades como la empatía, la argumentación y el pensamiento crítico.

Por otro lado, el uso de tecnologías también plantea desafíos éticos, epistemológicos y pedagógicos. Martínez (2010) advierte que “la tecnología no garantiza

por sí sola la calidad educativa; su impacto depende de cómo se integra en el currículo, de las intenciones formativas que la orientan y de la capacidad de los actores educativos para apropiarla críticamente" (p. 66). Este autor invita desmontar el mito de que la sola presencia de tecnología en las aulas transforma automáticamente la educación. Al afirmar que "la tecnología no garantiza por sí sola la calidad educativa", se reconoce que los dispositivos, plataformas o recursos digitales son herramientas, no fines en sí mismos. Su verdadero valor radica en el sentido pedagógico que se les otorga. Integrarla en el currículo implica más que incluirla como complemento: exige repensar los objetivos de aprendizaje, las metodologías desde una perspectiva crítica y contextualizada.

Las "intenciones formativas que la orientan" son el corazón del proceso: si la tecnología se usa para reproducir modelos transmisivos, su potencial se diluye; pero si se emplea para fomentar el pensamiento crítico, la colaboración y la creatividad, puede convertirse en una palanca de transformación. En este sentido, la cita subraya que el impacto educativo depende de los actores: docentes, estudiantes, directivos y comunidades. Apropiarla críticamente significa no solo saber usarla, sino comprender sus implicaciones éticas, culturales y sociales.

El uso de las tecnologías en el proceso educativo representa una oportunidad para transformar la enseñanza y el aprendizaje, siempre que se aborde desde una perspectiva crítica, contextualizada y humanista. Su incorporación debe responder a las necesidades reales de los estudiantes, promover la equidad y fortalecer la participación activa en la construcción del conocimiento. En territorios como Colombia donde las condiciones

pueden ser adversas, las tecnologías pueden convertirse en aliadas poderosas para democratizar la educación, siempre que se implementen con compromiso ético, sensibilidad social y creatividad pedagógica.

Esta vinculación tecnología puede promover diferentes habilidades de los estudiantes, encontrando entre ellas el pensamiento crítico. Donde la enseñanza del pensamiento crítico en entornos virtuales representa una oportunidad y un desafío para la educación contemporánea. Los entornos virtuales, lejos de ser simples plataformas tecnológicas, constituyen espacios simbólicos donde se configuran nuevas formas de interacción, aprendizaje y construcción del conocimiento. Por ello, su potencial para fomentar el pensamiento crítico depende de cómo se diseñan, se habitan y se problematizan pedagógicamente. Como señala Paul y Elder (2006):

El pensamiento crítico es el modo de pensar en el que el pensador mejora la calidad de su pensamiento al tomar el control de las estructuras inherentes al pensamiento y al imponer estándares intelectuales sobre él. Esto implica claridad, precisión, profundidad, relevancia, lógica y equidad (p. 4).

El pensamiento crítico no es una habilidad aislada, sino una disposición intelectual que atraviesa todos los procesos cognitivos. En entornos virtuales, esta disposición puede potenciarse si se promueve la reflexión metacognitiva, el diálogo argumentativo y la resolución de problemas complejos. En palabras de Jonassen (2000), “los entornos virtuales deben diseñarse como espacios de aprendizaje activo, donde los estudiantes se enfrenten a situaciones auténticas que requieran análisis, toma de decisiones y evaluación de evidencias” (p. 9). El análisis de esta afirmación permite reconocer que el pensamiento crítico no se desarrolla en actividades mecánicas o repetitivas, sino en

contextos que desafían al estudiante a pensar por sí mismo, a contrastar perspectivas y a justificar sus posiciones.

Los entornos virtuales ofrecen múltiples posibilidades para fomentar el pensamiento crítico, especialmente cuando se integran herramientas como foros, simulaciones y entornos colaborativos. Según Garrison, Anderson y Archer (2001):

La presencia cognitiva en entornos virtuales se refiere al grado en que los participantes pueden construir y confirmar significado a través de la reflexión sostenida y el discurso crítico. Esta presencia es esencial para el desarrollo del pensamiento crítico, ya que permite la exploración, la integración y la resolución de ideas (p. 11).

Al referirse a la capacidad de construir y confirmar significado mediante la reflexión sostenida y el discurso crítico, se subraya que el aprendizaje profundo no ocurre de manera automática ni aislada, sino en contextos donde los estudiantes dialogan, problematizan y conectan ideas de forma consciente. Esta presencia no solo implica estar “en línea”, sino estar intelectualmente activo, comprometido con la comprensión y abierto a la transformación del propio pensamiento. En escenarios virtuales, especialmente en contextos rurales o vulnerables, fomentar esta presencia requiere diseñar experiencias que promuevan la argumentación, la escucha activa y la co-construcción del conocimiento, superando la lógica transmisiva y favoreciendo una pedagogía del sentido. El análisis de esta perspectiva permite valorar los entornos virtuales como espacios de co-construcción del conocimiento, donde el intercambio de ideas y la argumentación colectiva fortalecen la capacidad crítica.

Facilitadores como el docente tienen un papel clave en este proceso. En palabras de Lipman (2003), “enseñar a pensar críticamente no consiste en transmitir contenidos, sino en crear condiciones para que los estudiantes se conviertan en investigadores de sus propias ideas, en interlocutores activos que cuestionan, reformulan y profundizan sus comprensiones” (p. 17). El análisis de esta afirmación permite entender que, en entornos virtuales, el educador debe diseñar experiencias que promuevan la indagación, el debate y la reflexión ética, más allá de la simple entrega de información.

En este sentido, es fundamental que los entornos virtuales se diseñen con intencionalidad pedagógica. Según Area (2012):

La tecnología educativa no es neutra; su uso implica decisiones curriculares, metodológicas y éticas que afectan directamente la formación del pensamiento crítico. Por ello, es necesario que los docentes desarrollen competencias digitales críticas, capaces de integrar la tecnología con sentido formativo (p. 38).

Esta cita breve resalta la dimensión ética del diseño tecnológico. El análisis de esta afirmación permite concluir que el pensamiento crítico no se enseña solo con herramientas digitales, sino con una visión pedagógica que promueva la autonomía, la argumentación y la conciencia social. Además, los entornos virtuales permiten integrar enfoques interdisciplinarios que enriquecen el pensamiento crítico. Como afirma Perkins (1995), “el pensamiento crítico se fortalece cuando se conecta con múltiples disciplinas, cuando se exploran problemas desde diversas perspectivas y se promueve la transferencia de conocimientos a situaciones nuevas” (p. 23). Esta cita breve destaca la importancia de la transversalidad. El análisis de esta idea permite valorar los entornos

virtuales como espacios flexibles, donde se pueden articular saberes diversos, promover el pensamiento sistémico y fomentar la comprensión profunda de los fenómenos.

En contextos rurales o vulnerables, como los que se viven en diferentes sectores, el uso de entornos virtuales para enseñar pensamiento crítico puede ser una herramienta de empoderamiento. No se trata solo de acceder a contenidos digitales, sino de formar sujetos capaces de interpretar críticamente su realidad, de cuestionar las estructuras de poder y de participar activamente en la transformación de sus comunidades. Como sostiene Freire (1970), “la educación auténtica no se da en la transferencia de conocimientos, sino en el acto de conocer, en el diálogo entre sujetos que problematizan el mundo y se comprometen con su transformación” (p. 79).

Esta cita de Paulo Freire es mucho más que una afirmación pedagógica: es una invitación ética y profundamente humana a repensar el sentido de educar. Cuando se dice que “la educación auténtica no se da en la transferencia de conocimientos, sino en el acto de conocer, en el diálogo entre sujetos que problematizan el mundo y se comprometen con su transformación”, se está desafiando la lógica tradicional de la enseñanza como simple transmisión de datos, y se propone una pedagogía del encuentro, del reconocimiento mutuo y del compromiso con la realidad.

Desde una mirada humanizada, esta frase nos recuerda que educar no es llenar vacíos, sino despertar conciencias. El acto de conocer implica que el estudiante no es un recipiente, sino un sujeto activo, capaz de pensar, sentir, preguntar y transformar. Y el docente, lejos de ser un repetidor de saberes, se convierte en un compañero de

camino, alguien que también aprende, que escucha, que se deja interpelar por las preguntas del otro.

Comprometerse con la transformación del mundo no es una tarea menor. Es asumir que la escuela no está aislada de la vida, que cada clase puede ser un espacio para pensar el conflicto, la injusticia, la belleza, la comunidad. Es entender que el pensamiento crítico no nace de repetir conceptos, sino de mirar el mundo con ojos nuevos, con preguntas incómodas, con sueños compartidos. En suma, esta cita nos interpela como educadores a no conformarnos con enseñar contenidos, sino a provocar procesos de conciencia, de diálogo y de transformación. Nos recuerda que la educación auténtica es profundamente humana, situada, ética y esperanzadora. Y que cada acto de conocer puede ser también un acto de amor.

Los entornos virtuales ofrecen un potencial significativo para la enseñanza del pensamiento crítico, siempre que se aborden desde una perspectiva pedagógica, ética y contextualizada. Su eficacia no depende de la sofisticación tecnológica, sino de la capacidad de generar experiencias de aprendizaje que promuevan la reflexión, el diálogo y la acción transformadora. En territorios como Rubio, donde las condiciones materiales pueden ser limitadas, el pensamiento crítico enseñado en entornos virtuales puede ser una herramienta poderosa para formar ciudadanos conscientes, comprometidos y capaces de construir un futuro más justo.

El desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes colombianos representa uno de los desafíos más urgentes y complejos del sistema educativo actual. En un país

marcado por profundas desigualdades sociales, culturales y territoriales, formar sujetos capaces de analizar, argumentar y transformar su realidad exige mucho más que la transmisión de contenidos; implica una apuesta pedagógica por la autonomía, la reflexión y el diálogo, donde el docente juega un papel central como mediador, provocador de preguntas y constructor de sentido. Sin embargo, esta tarea se enfrenta a múltiples obstáculos: currículos rígidos, prácticas tradicionales, escasa formación docente en metodologías críticas y condiciones materiales adversas, especialmente en zonas rurales y vulnerables.

Según Paul y Elder (2006):

El pensamiento crítico es el proceso de pensar con claridad y racionalidad sobre lo que uno debe hacer o creer. Implica la habilidad de involucrarse en pensamiento reflexivo e independiente. Las personas que piensan críticamente son capaces de entender la lógica de los argumentos, evaluar evidencias y tomar decisiones fundamentadas (p. 4).

El pensamiento crítico no es una habilidad técnica, sino una disposición intelectual que atraviesa todas las dimensiones del aprendizaje. En el contexto colombiano, donde los estudiantes enfrentan realidades complejas y muchas veces adversas, fomentar esta disposición es clave para formar ciudadanos capaces de participar activamente en la transformación social. Cuando se afirma que el pensamiento crítico implica involucrarse en pensamiento reflexivo e independiente, se está reconociendo la dignidad del sujeto pensante. No se trata de repetir ideas ajenas ni de obedecer sin cuestionar, sino de atreverse a pensar por cuenta propia, de construir juicios desde la experiencia, desde la sensibilidad, desde el diálogo con otros y con uno mismo. En contextos como los rurales

y vulnerables de Colombia y Venezuela, esta capacidad se vuelve aún más urgente: allí donde las voces han sido históricamente silenciadas, pensar críticamente es también resistir, es recuperar la palabra, es afirmar la propia existencia.

La cita señala que quienes piensan críticamente son capaces de entender la lógica de los argumentos, evaluar evidencias y tomar decisiones fundamentadas. Esto no solo tiene implicaciones cognitivas, sino también sociales y afectivas. Comprender argumentos implica escuchar al otro, reconocer que toda idea tiene un contexto y una intención. Evaluar evidencias requiere sensibilidad para distinguir lo justo de lo injusto, lo verdadero de lo manipulado. Y tomar decisiones fundamentadas es, en última instancia, un acto de libertad: elegir con conciencia, con empatía, con visión de futuro.

Uno de los principales retos del docente colombiano es romper con la tradición bancaria de la educación, donde el estudiante es visto como un receptor pasivo de información. Según Freire (1970), “la educación auténtica no se da en la transferencia de conocimientos, sino en el acto de conocer, en el diálogo entre sujetos que problematizan el mundo y se comprometen con su transformación” (p. 79). Una pedagogía del compromiso, el pensamiento crítico se construye en la interacción y en la problematización de la realidad. Este análisis permite comprender que el docente debe abandonar el rol de transmisor y asumir el de interlocutor, capaz de generar preguntas significativas y de acompañar procesos de construcción colectiva del conocimiento.

Además, el pensamiento crítico requiere condiciones institucionales que lo favorezcan. Según Jaramillo (2012), “en Colombia, el desarrollo del pensamiento crítico

se ve limitado por prácticas escolares centradas en la repetición, la obediencia y la evaluación estandarizada. Estas prácticas dificultan la formación de estudiantes reflexivos, autónomos y capaces de argumentar" (p. 56). Esta cita evidencia que el problema no es solo metodológico, sino estructural. El análisis de esta afirmación permite reconocer que el docente, aunque comprometido, se enfrenta a un sistema que muchas veces penaliza la creatividad y la crítica, privilegiando la homogeneidad y el control.

En este contexto, la formación docente se convierte en un factor determinante.

Como señala Díaz (2006):

La enseñanza del pensamiento crítico exige que el docente desarrolle competencias reflexivas, éticas y comunicativas, que le permitan diseñar ambientes de aprendizaje donde se promueva la argumentación, la toma de decisiones y el análisis de problemas reales. Esto implica una transformación profunda de la práctica pedagógica (p. 88).

El pensamiento crítico no se enseña desde la improvisación, sino desde una formación sólida y comprometida. El análisis de esta perspectiva permite valorar la necesidad de programas de formación docente que integren enfoques críticos, metodologías activas y sensibilidad contextual. En zonas rurales, el reto es aún mayor. La falta de recursos, la precariedad institucional y la desvalorización de los saberes locales dificultan la implementación de pedagogías críticas. Sin embargo, como plantea Quiceno (2015):

El pensamiento crítico en contextos rurales puede ser una herramienta de empoderamiento, siempre que se vincule con los saberes comunitarios, con la memoria histórica y con las luchas por la dignidad. El docente debe ser un puente entre el conocimiento escolar y el conocimiento territorial (p. 102).

Reconocer que el pensamiento crítico en contextos rurales no puede desligarse de la vida, la historia y la dignidad de las comunidades. Vincularlo con los saberes comunitarios implica reconocer que el conocimiento no está solo en los libros, sino también en la tierra, en la memoria oral, en las prácticas cotidianas y en las resistencias locales. Cuando se habla de empoderamiento, no se trata de una abstracción, sino de la posibilidad real de que niñas, niños y jóvenes rurales se reconozcan como sujetos capaces de pensar su mundo, cuestionarlo y transformarlo. En este sentido, el rol del docente como puente es profundamente humano: no es un transmisor de contenidos ajenos, sino un mediador sensible entre el saber escolar y el saber territorial, entre la norma y la experiencia, entre la teoría y la vida. Esta visión exige una pedagogía del respeto, del diálogo y de la escucha, donde el pensamiento crítico no se impone, sino que se cultiva desde la raíz de cada comunidad.

En conclusión, el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes colombianos es una tarea urgente y compleja, que requiere una transformación profunda de las prácticas pedagógicas, de los currículos y de la formación docente. El docente enfrenta múltiples retos: metodológicos, institucionales y territoriales. Sin embargo, su papel es fundamental para formar sujetos reflexivos, éticos y comprometidos con la transformación de su realidad. En contextos rurales y vulnerables, el pensamiento crítico puede convertirse en una herramienta de emancipación, siempre que se enseñe desde una pedagogía del diálogo, del respeto y de la esperanza.

En Colombia, el uso de entornos virtuales para el desarrollo del pensamiento crítico ha cobrado relevancia en los últimos años, especialmente a raíz de los desafíos que dejó la pandemia y la necesidad de repensar las prácticas pedagógicas en clave digital. Estos espacios, que van desde plataformas educativas hasta redes sociales y aulas virtuales, ofrecen oportunidades para fomentar la autonomía, la argumentación y la reflexión en los estudiantes. Sin embargo, su impacto no depende únicamente de la tecnología disponible, sino de cómo se diseñan las experiencias de aprendizaje, de las intenciones formativas que las orientan y de la capacidad de los docentes para mediar críticamente en estos entornos.

Como afirman Salinas y Marín (2015), "los entornos virtuales de aprendizaje no son solo espacios tecnológicos, sino escenarios pedagógicos que deben ser diseñados con criterios didácticos, comunicativos y éticos. Su potencial para el desarrollo del pensamiento crítico depende de la calidad de las interacciones, de la diversidad de perspectivas que se promuevan y de la capacidad de los estudiantes para construir sentido desde la experiencia digital" (p. 63). El pensamiento crítico no emerge por el simple uso de herramientas digitales, sino por la forma en que se configuran los vínculos, los contenidos y las preguntas que circulan en dichos espacios. En Colombia, donde las brechas digitales son profundas, especialmente en zonas rurales, este enfoque exige una mirada situada y sensible a las condiciones del territorio.

En palabras de Cobo (2020), "la tecnología no garantiza por sí sola la calidad educativa; su impacto depende de cómo se integra en el currículo, de las intenciones

formativas que la orientan y de la capacidad de los actores educativos para apropiarla críticamente" (p. 102). Esta cita extensa nos recuerda que el pensamiento crítico no se enseña desde la fascinación tecnológica, sino desde una pedagogía reflexiva que interroga el sentido de lo digital. El análisis de esta afirmación permite reconocer que el docente tiene un papel clave como mediador ético y epistemológico, capaz de transformar los entornos virtuales en espacios de diálogo, de problematización y de construcción colectiva del conocimiento. En Colombia, esto implica formar docentes capaces de crear experiencias digitales que conecten con la realidad de los estudiantes, que les permitan pensar críticamente sobre su contexto y sobre los discursos que circulan en la virtualidad.

Como señala Area (2012), "el pensamiento crítico digital implica no solo saber usar tecnologías, sino comprender sus implicaciones sociales, culturales y políticas" (p. 29). Esta cita breve subraya que la alfabetización digital debe ir más allá de lo técnico. Esto permite entender que, en Colombia, donde muchos estudiantes acceden a la virtualidad a través de dispositivos móviles y redes sociales, es urgente enseñarles a leer críticamente los contenidos, a identificar sesgos, a contrastar fuentes y a construir una voz propia en medio del ruido informativo.

En contextos rurales, el uso de entornos virtuales para el desarrollo del pensamiento crítico enfrenta retos particulares: conectividad limitada, escasa formación docente en TIC, y una brecha cultural entre los saberes comunitarios y los contenidos digitales. Sin embargo, como plantea Quiceno (2015), "el pensamiento crítico en

contextos rurales puede ser una herramienta de empoderamiento, siempre que se vincule con los saberes comunitarios, con la memoria histórica y con las luchas por la dignidad. El docente debe ser un puente entre el conocimiento escolar y el conocimiento territorial" (p. 102). Esta cita propone una pedagogía situada, donde los entornos virtuales no se imponen como modelos externos, sino que se adaptan y dialogan con las realidades locales. Esta postura permite valorar que el pensamiento crítico digital debe construirse desde la experiencia, identidad y desde la resistencia de los territorios.

En palabras de Bartolomé (2008), "la clave no está en digitalizar la escuela, sino en escolarizar críticamente lo digital" (p. 35). Esta cita breve condensa una idea poderosa: no se trata de incorporar tecnología por moda o por presión institucional, sino de formar sujetos capaces de pensar el mundo digital con criterio, con ética y con conciencia. El análisis de esta afirmación permite reconocer que el pensamiento crítico en entornos virtuales exige una formación docente sólida, una política educativa coherente y una voluntad pedagógica de transformar la enseñanza desde la raíz.

El uso de entornos virtuales para el desarrollo del pensamiento crítico en Colombia representa una oportunidad y un desafío. Oportunidad, porque permite ampliar horizontes, diversificar voces y generar nuevas formas de aprender. Desafío, porque exige superar las brechas digitales, formar docentes críticos y diseñar experiencias de aprendizaje que promuevan la reflexión, la argumentación y la transformación. En contextos rurales y vulnerables, esta tarea requiere sensibilidad territorial, pedagogía situada y compromiso ético.

El pensamiento crítico ha sido reconocido como una competencia esencial para la formación de sujetos autónomos, reflexivos y comprometidos con su entorno. En la actualidad, los entornos virtuales ofrecen nuevas posibilidades para su desarrollo, pero también plantean desafíos epistemológicos, pedagógicos y éticos. Las posturas teóricas que sustentan esta relación entre pensamiento crítico y virtualidad se articulan desde enfoques constructivistas, socioculturales y críticos, que entienden el aprendizaje como un proceso activo, situado y mediado por la tecnología. En este marco, el docente no solo debe dominar herramientas digitales, sino también comprender cómo estas pueden potenciar el diálogo, la argumentación y la toma de decisiones informadas.

Desde el enfoque socioconstructivista, Vygotsky (1978) plantea que “el aprendizaje se da primero en el plano social y luego en el plano individual. Las herramientas culturales, como el lenguaje y la tecnología, median los procesos de pensamiento y permiten la construcción compartida del conocimiento” (p. 57). Esta cita extensa permite comprender que los entornos virtuales, al ser espacios de interacción mediada, pueden favorecer el pensamiento crítico si se diseñan como escenarios de colaboración, discusión y construcción colectiva. En contextos como los rurales y vulnerables, esta mediación tecnológica puede ser una vía para superar el aislamiento y generar redes de aprendizaje significativas.

Por su parte, el enfoque crítico de Paulo Freire aporta una dimensión ética y política al desarrollo del pensamiento crítico. Según Freire (1970), “la educación auténtica no se da en la transferencia de conocimientos, sino en el acto de conocer, en

el diálogo entre sujetos que problematizan el mundo y se comprometen con su transformación" (p. 79). Esta cita subraya que el pensamiento crítico no se enseña desde la imposición, sino desde el diálogo y la problematización. En los entornos virtuales, esto implica crear espacios donde los estudiantes puedan expresar sus ideas, confrontar perspectivas y construir sentido desde su realidad. El análisis de esta postura permite reconocer que la tecnología debe estar al servicio de la emancipación, no de la reproducción acrítica de contenidos.

En palabras de Lipman (2003), "el pensamiento crítico se desarrolla cuando el estudiante se convierte en investigador de sus propias ideas, cuando aprende a formular preguntas, a analizar argumentos y a justificar sus posiciones" (p. 17). Esta cita destaca la importancia de la autonomía intelectual. En los entornos virtuales, esta autonomía puede potenciarse mediante actividades como foros de discusión, análisis de casos, escritura reflexiva y debates asincrónicos. Esta afirmación permite entender que el docente debe diseñar experiencias digitales que promuevan la indagación, la argumentación y la toma de postura, más allá de la simple navegación o el consumo de información.

Desde una perspectiva conectivista, Siemens (2005) sostiene que "el conocimiento existe en las redes, y el aprendizaje consiste en la capacidad de construir conexiones entre nodos de información. En este sentido, el pensamiento crítico implica saber discernir, seleccionar y vincular información relevante en contextos digitales" (p. 3). Esta cita introduce una visión contemporánea del aprendizaje, donde el estudiante

debe desarrollar habilidades para moverse críticamente en entornos saturados de datos. El análisis de esta postura permite reconocer que el pensamiento crítico digital no es solo cognitivo, sino también ético: implica saber qué información es confiable, qué intereses la sustentan y cómo se relaciona con el contexto del estudiante.

Como advierte Area (2012), “el pensamiento crítico digital implica no solo saber usar tecnologías, sino comprender sus implicaciones sociales, culturales y políticas” (p. 29). Esta cita nos recuerda que la alfabetización digital debe incluir una dimensión crítica. El análisis de esta afirmación permite entender que, en países como Colombia y Venezuela, donde los estudiantes acceden a la virtualidad en condiciones desiguales, es urgente enseñarles a leer críticamente los discursos digitales, a identificar sesgos y a construir una voz propia en medio del ruido informativo.

Desde el enfoque del aprendizaje situado, Lave y Wenger (1991) afirman que “el conocimiento se construye en la práctica, en comunidades de aprendizaje donde los sujetos participan activamente en tareas significativas. Los entornos virtuales pueden ser comunidades si promueven la participación, el reconocimiento mutuo y la construcción compartida de sentido” (p. 98). Esta cita permite comprender que el pensamiento crítico no se desarrolla en abstracto, sino en contextos concretos donde el estudiante se siente parte, donde sus ideas son valoradas y donde puede contribuir activamente. En este sentido, el docente debe crear entornos virtuales que reconozcan la diversidad cultural, territorial y epistémica de los estudiantes.

En palabras de Bartolomé (2008), “la clave no está en digitalizar la escuela, sino en escolarizar críticamente lo digital” (p. 35). Esta cita condensa una idea poderosa: no basta con incorporar tecnología, hay que enseñar a pensarla. El análisis de esta afirmación permite reconocer que el pensamiento crítico desde los entornos virtuales exige una postura reflexiva frente a la tecnología misma, sus usos, sus límites y sus posibilidades. En contextos educativos vulnerables, esto implica formar docentes capaces de mediar éticamente, de contextualizar los contenidos y de promover una pedagogía del sentido.

Las posturas teóricas que sustentan el desarrollo del pensamiento crítico desde los entornos virtuales coinciden en reconocer que este proceso no depende de la tecnología en sí, sino de cómo se diseña, se media y se vive la experiencia educativa. Desde el socioconstructivismo, el enfoque crítico, el conectivismo y el aprendizaje situado, se plantea una pedagogía que promueve el diálogo, la autonomía, la contextualización y la ética. En escenarios rurales y vulnerables, esta tarea exige sensibilidad territorial, formación docente crítica y voluntad de transformar la enseñanza desde la raíz. Solo así los entornos virtuales podrán convertirse en espacios de pensamiento, de dignidad y de transformación.

Todo lo desarrollado al momento permite concluir que, el uso de entornos virtuales en la educación contemporánea ha abierto nuevas posibilidades para el desarrollo del pensamiento crítico, siempre que se integren con intencionalidad pedagógica y sensibilidad contextual. Estos espacios digitales, lejos de ser simples medios

REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

tecnológicos, pueden convertirse en escenarios de diálogo, reflexión y construcción colectiva del conocimiento. Cuando se diseñan con metodologías activas, permiten que los estudiantes formulen preguntas, analicen argumentos y confronten perspectivas diversas, favoreciendo así una formación más autónoma y ética. En contextos como los rurales y vulnerables, los entornos virtuales pueden ser una herramienta de inclusión y empoderamiento, siempre que se vinculen con los saberes locales y se adapten a las realidades del territorio.

Sin embargo, el pensamiento crítico no emerge automáticamente en la virtualidad: requiere mediación docente, formación crítica y una cultura escolar que valore la argumentación y la diversidad de voces. El docente, como mediador ético y epistemológico, debe transformar estos entornos en espacios de sentido, donde el conocimiento no se consuma, sino que se construya desde la experiencia y el compromiso. Las posturas teóricas que sustentan esta práctica, desde el socioconstructivismo hasta el conectivismo y el enfoque crítico, coinciden en que el pensamiento crítico digital implica no solo habilidades cognitivas, sino también conciencia social, sensibilidad cultural y capacidad de transformación. Así, los entornos virtuales pueden ser mucho más que plataformas: pueden ser territorios de dignidad, pensamiento y esperanza.

REFERENCIAS

- Área, M. (2012). Educación, TIC y pensamiento crítico: una mirada desde la alfabetización digital. *Revista de Educación a Distancia*, 32, 25–40.
- Área, M. (2012). Tecnologías del aprendizaje y el conocimiento: Funciones, competencias y formación docente. *Revista de Educación a Distancia*, 32, 1–15.
- Bartolomé, A. (2008). Tecnología educativa: una herramienta para la transformación. Editorial Graó.
- Bartolomé, A., Grané, M. (2013). Tecnologías para la inclusión educativa. Editorial UOC.
- Cabero, J. (2020). Diseño tecnopedagógico de entornos virtuales de aprendizaje. Narcea.
- Cobo, C. (2020). La innovación pendiente: reflexiones sobre educación, tecnología y conocimiento. Ariel.
- Díaz Barriga, F. (2006). Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida. McGraw-Hill.
- Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI.
- Garrison, DR, Anderson, T. y Archer, W. (2001). Pensamiento crítico, presencia cognitiva y conferencias por computadora en la educación a distancia. *Revista Estadounidense de Educación a Distancia*, 15 (1), 7–23.
- Jaramillo, R. (2012). Educación crítica en Colombia: desafíos y posibilidades. *Revista Educación y Pedagogía*, 24(61), 53–67.
- Jonassen, D. H. (2000). Diseño de entornos de aprendizaje constructivistas. En C. M. Reigeluth (Ed.), *Teorías y modelos de diseño instruccional* (Vol. II, págs. 215–239). Lawrence Erlbaum.
- Lave, J., Wenger, E. (1991). Aprendizaje situado: Participación periférica legítima. Cambridge University Press.
- Martínez, M. (2010). Investigación cualitativa: claves teóricas y metodológicas. Trillas.

Paul, R., Elder, L. (2006). Pensamiento crítico: Herramientas para tomar las riendas de tu aprendizaje y de tu vida. Pearson.

Perkins, D. (1995). Superando al CI: La ciencia emergente de la inteligencia aprendible. Free Press.

Quiceno, M. (2015). Pedagogías rurales y pensamiento crítico: una mirada desde los territorios. Editorial Universidad del Valle.

Quiceno, M. (2015). Pedagogías rurales y pensamiento crítico: una mirada desde los territorios. Editorial Universidad del Valle.

Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento, 1(1), 1–12.

Salinas, J., Marín, V. (2015). Entornos virtuales de aprendizaje y pensamiento crítico: una propuesta metodológica. Revista Iberoamericana de Educación, 68(1), 59–78.

Siemens, G. (2005). Conectivismo: una teoría del aprendizaje para la era digital. Revista internacional de tecnología educativa y aprendizaje a distancia, 2(1), 3–10.

Vygotsky, LS (1978). La mente en sociedad: El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Harvard University Press.