

2019

Estado del arte sobre pensamiento crítico y estrategias didácticas en aulas universitarias de Colombia periodo 2013-2018

Diego Alejandro Santamaría Pilonieta
Universidad de La Salle, Bogotá

Laura Katherine Espitia Mateus
Universidad de La Salle, Bogotá

Follow this and additional works at: https://ciencia.lasalle.edu.co/lic_lenguas



Part of the [Bilingual, Multilingual, and Multicultural Education Commons](#), [Educational Methods Commons](#), [Educational Technology Commons](#), [Modern Languages Commons](#), and the [Translation Studies Commons](#)

Citación recomendada

Santamaría Pilonieta, D. A., & Espitia Mateus, L. K. (2019). Estado del arte sobre pensamiento crítico y estrategias didácticas en aulas universitarias de Colombia periodo 2013-2018. Retrieved from https://ciencia.lasalle.edu.co/lic_lenguas/863

This Trabajo de grado - Pregrado is brought to you for free and open access by the Facultad de Ciencias de la Educación at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Licenciatura en Español y Lenguas Extranjeras by an authorized administrator of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.



**ESTADO DEL ARTE SOBRE PENSAMIENTO CRÍTICO Y ESTRATEGIAS
DIDÁCTICAS EN AULAS UNIVERSITARIAS DE COLOMBIA
PERIODO 2013-2018**

**DIEGO ALEJANDRO SANTAMARIA PILONIETA
LAURA KATHERINE ESPITIA MATEUS**

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN LENGUA CASTELLANA INGLÉS Y FRANCÉS.
BOGOTÁ D.C., ABRIL DE 2019**



**ESTADO DEL ARTE SOBRE PENSAMIENTO CRÍTICO Y ESTRATEGIAS
DIDÁCTICAS EN AULAS UNIVERSITARIAS DE COLOMBIA
PERIODO 2013-2018**

**DIEGO ALEJANDRO SANTAMARIA PILONIETA
LAURA KATHERINE ESPITIA MATEUS**

**Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de:
Licenciados en lengua castellana, inglés y francés.**

**DIRECTOR:
PATRICIA JUDITH MORENO FERNÁNDEZ**

BOGOTÁ D.C., ABRIL DE 2019



RECTOR:

HNO. ALBERTO PRADA SANMIGUEL

VICERRECTOR ACADÉMICO:

CARMEN AMALIA CAMACHO SANABRIA

DECANO FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

GUILLERMO LONDOÑO OROZCO

DIRECTOR PROGRAMA

NORMA SOFÍA VANEGAS TORRES

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

SABER EDUCATIVO, PEDAGÓGICO Y DIDACTICO.

TEMA DE INVESTIGACIÓN:

CONOCIMIENTO DIDÁCTICO DESDE EL ENFOQUE DISCIPLINAR

DIRECTOR TRABAJO DE GRADO:

PATRICIA JUDITH MORENO FERNÁNDEZ

Nota de aceptación

Presidente del Jurado

Jurado

BOGOTÁ, D.C., ABRIL DE 2019

RESUMEN

El presente artículo pretende determinar los mecanismos a través de los cuales se promueve el pensamiento crítico en las universidades del país. Este dilema surge del interés por corroborar que las estrategias didácticas propuestas en el aula fomentan el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, pues en ocasiones la carencia de lineamientos claros de aplicación y medición no permite ratificar la implicación que las habilidades críticas suponen dentro del proceso formativo para el desarrollo social. Así, se propone como incógnita y objetivo general describir de qué manera se fomenta el pensamiento crítico en las aulas universitarias de Colombia; para lograrlo se fijaron como objetivos específicos caracterizar los principios que integran el ejercicio docente al promover el pensamiento crítico, reconocer el papel que asume el estudiante al formarse desde el pensamiento crítico y su implicación en lo social, identificar los lineamientos de implementación y evaluación que encauzan los procesos formativos a través del empleo del pensamiento crítico junto con las estrategias didácticas que lo articulan en el aula. El tipo de investigación es de corte cualitativo mediante análisis documental. De los hallazgos acopiados tenemos que el pensamiento crítico en educación superior se promueve a través de los diferentes organismos y figuras involucradas en el proceso formativo, quienes desde proyectos educativos, estrategias didácticas y trabajo colaborativo asumen aptitudes críticas para la atención a problemáticas diversas y contribuir asimismo con el desarrollo social.

Palabras clave: Pensamiento crítico, Estrategias de enseñanza, Habilidades de pensamiento, Políticas educativas.

ABSTRACT

This article aims to determine the mechanisms through which critical thinking is promoted in university environments in Colombia. This dilemma arises to corroborate didactic strategies proposed in classrooms foster the development of critical thinking skills, based on some absence of application and assessment guidelines, which do not allow to confirm the implications critical skills have within the learning process for social development. Therefore, the main objective and concern is to describe how critical thinking is fostered in university classrooms in Colombia. In order to accomplish this, specific objectives are envisaged. The first one is to characterize the principles that integrate critical thinking from the professor perspective. The second objective aims to recognize the role students assume in classes in which critical thinking is learned, and its social implication. The third one intends to identify those application and assessment guidelines that lead formative processes through the employment of critical thinking, along with the didactic strategies articulated to promote critical thinking in the classroom. The research is qualitative employing the documental analysis method. Within the coupled findings, we contend that critical thinking in university environments is promoted through different organizations and members, all of them involved in the learning process, who through educational projects, didactic strategies and collaborative work, assume critical aptitudes in order to deal with diverse problems and thereby contribute to social development.

Key words: Critical thinking, teaching strategies, thinking skills, educational policies.

RESUMÉ

Cet article vise à déterminer les mécanismes par lesquels la pensée critique est promue dans les environnements universitaires en Colombie. Ce dilemme vient corroborer les stratégies didactiques proposées en classe qui favorisent le développement des compétences de pensée critique, basées sur une absence de directives d'application et d'évaluation, qui ne permettent pas de confirmer les compétences critiques dans le processus d'apprentissage pour le développement social. Par conséquent, l'objectif principal et question problème est décrire comment la pensée critique est encouragée dans les classes universitaires en Colombie. Pour ce faire, des objectifs spécifiques sont envisagés. Le premier consiste à caractériser les principes qui intègrent la pensée critique dès la perspective du professeur. Le deuxième objectif vise à reconnaître le rôle que les étudiants assument dans les cours dans lesquels la pensée critique est apprise et son implication sociale. La troisième vise à identifier les directives d'application et d'évaluation qui mènent à des processus formatifs en utilisant la pensée critique, ainsi que les stratégies didactiques articulées pour promouvoir la pensée critique en classe. La recherche est qualitative et utilise la méthode d'analyse documentaire. Dans les résultats obtenus, nous comprenons que la pensée critique dans les environnements universitaires est promuee par différentes organisations et membres, tous impliqués dans le processus d'apprentissage, qui, à travers de projets éducatifs, de stratégies didactiques et de travaux en collaboration, acquièrent des aptitudes critiques pour faire face à divers problèmes et contribuer au développement social.

Mots clés : Pensée critique, Strategies d'enseignement, Habilités de pensée, politiques éducatives.

INTRODUCCIÓN

La educación superior conlleva la atención a numerosos desafíos, los cuales requieren de profesionales formados con aptitudes críticas para asumir con responsabilidad y cuidado los retos que depara esta sociedad en constante cambio. En vista de esto, la Universidad de La Salle desde la Facultad de Ciencias de la Educación propende como plan estratégico entre otros asuntos desarrollar modelos educativos y pedagógicos en consonancia con las circunstancias propias de cada región a partir de lineamientos internacionales. Igualmente, busca facilitar procesos investigativos que permitan construir conocimiento que aporte a la transformación colectiva, para lo cual se dispone ampliar la oferta académica disponible mediante programas interdisciplinarios que influyan desde el aprendizaje colaborativo en el desarrollo regional. Por ello, la Facultad de Ciencias de la Educación ostenta como misión forjar maestros involucrados desde la reflexión crítica en el desarrollo educativo de la nación por medio de una formación integral comprometida en llevar a cabo procesos pedagógicos y didácticos con impacto social a nivel local, nacional e internacional.

Así pues, el pensamiento crítico se establece como herramienta que propicia el trabajo reflexivo, autónomo, y comprometido de los sujetos en respuesta a problemas diversos del entorno. Sin embargo, a pesar de las normatividades establecidas para fomentar el pensamiento crítico en las aulas universitarias del país, en ocasiones se puede evidenciar aún la falta de claros lineamientos de aplicación y medición para corroborar que los aprendizajes del aula abarcan el desarrollo de capacidades críticas con implicación fuera del ámbito académico. Por ende, resulta preciso determinar las formas y los medios a través de los cuales se ha venido promoviendo el pensamiento crítico en universidades del país durante los últimos cinco años, permitiendo validar los procesos formativos que se han

adelantado en beneficio del desarrollo de aptitudes críticas en docentes y estudiantes universitarios para con esto sentar un precedente que faculte mejorar las prácticas que se conducen en el aula a fin de que estas tengan mayor implicación y responsabilidad sobre lo social. Como referencia, tenemos entonces una educación universitaria que busca cuestionarse y reflexionar para concertar soluciones innovadoras ante las dificultades que el medio depara. Por ello, el formar desde lo crítico en ambientes de educación superior intercede como fundamento idóneo para que docentes y estudiantes cuenten con las herramientas apropiadas para ejercer una transformación social.

A partir de lo anterior, se optó por ejecutar un análisis documental de corte cualitativo que lograra como objetivo principal, a partir de la selección de 14 documentos (Ver referencias para el estado del arte) entre artículos científicos y trabajos de grado de diferentes universidades del país, describir de qué manera se fomenta el pensamiento crítico en las aulas universitarias de Colombia. Se fijaron tres objetivos específicos que aluden a las instancias comprometidas en el proceso formativo universitario; primero los docentes, de quienes se pactó caracterizar los principios que integran su ejercicio al promover el pensamiento crítico en el aula; los estudiantes, donde se buscó reconocer el papel que asumen en su proceso formativo desde el pensamiento crítico y la implicación de esto en el medio social; luego se resolvió identificar los lineamientos de implementación y evaluación que encauzan los procesos formativos en pensamiento crítico, junto con las estrategias didácticas que se articulan en el aula para promoverlo.

De esta manera, el análisis inicia con los referentes teóricos y metodológicos que sustentan la elaboración de este documento; se expone a Boisvert (2004), Beltrán (2003), y Oviedo (2015) desde el aspecto teórico, y a Galeano (2015) y Strauss y Corbin (2002)

desde lo metodológico. Posteriormente se presentarán los hallazgos del ejercicio realizado; se iniciará con algunas dificultades y necesidades de pensamiento crítico recabadas desde el campo práctico; luego con los aspectos que desde la docencia se han identificado para el oportuno desarrollo de aptitudes críticas; subsiguiente, la formación estudiantil que a través de lo crítico propugna por aprendizajes auténticos y significativos con repercusión social; por último, los lineamientos de implementación y evaluación que se han establecido para desarrollar, mediante estrategias didácticas, el pensamiento crítico como fundamento para el análisis y renovación contextual. Se culmina presentando una serie de conclusiones que reúnen lo expuesto en los hallazgos, al igual que las referencias y anexos trabajados durante la ejecución del proyecto investigativo.

MARCO TEÓRICO

El presente apartado expone las dos categorías que abarcan el desarrollo transversal del análisis documental propuesto. El primer concepto refiere a pensamiento crítico, trabajado desde los aportes de Boisvert (2004); el segundo concepto alude a estrategias de enseñanza, para el cual se recurrirá a las ideas de Beltrán (2003) y Oviedo (2015).

Pensamiento crítico.

Como primera medida, el pensamiento crítico es definido por Boisvert (2004) como “un pensamiento de un elevado rigor intelectual” (p. 11). Este pensamiento, de acuerdo con el citado autor se puede abordar a partir de tres aspectos: como una estrategia de pensamiento, luego como una investigación, y finalmente como un proceso. Es propuesto a modo de estrategia ya que, conforme a lo expuesto por Romano (1995), citado por Boisvert (2004), comporta a su vez tres aspectos: las habilidades básicas que permiten analizar, inferir,

comparar, clasificar, sintetizar y predecir informaciones entre otras cosas; las estrategias a través de las cuales se construyen conceptos, se toman decisiones, y se da respuesta a problemas mediante el pensamiento crítico y creativo; las habilidades metacognitivas que facultan el control y direccionamiento del proceso de pensamiento del individuo respecto de los dos primeros aspectos (pp. 17-18). Igualmente, Boisvert (2004) lo formula como investigación a través de Kurfiss (1988), puesto que alienta a explorar una situación o fenómeno para construir hipótesis que lleven a la generación de conclusiones basadas en informaciones y justificaciones contundentes (p. 18). Por último, lo concreta como proceso pues ostenta rasgos de tipo activo basado en la reflexión frente a determinados acontecimientos de perplejidad presentes en ámbitos de la vida cotidiana del individuo, lo cual implica la generación de ideas que permitan superar dicha perplejidad y provocar satisfacción en el sujeto (Boisvert, 2004, pp. 19-20).

A partir de esto, se tiene en cuenta que “el ejercicio del pensamiento crítico requiere una gran actividad intelectual por parte del individuo, una buena dosis de autonomía, mucha flexibilidad y un claro escepticismo” (Boisvert, 2004, p. 24). Al proyectarlo en el ámbito académico, Boisvert afirma que resulta oportuno desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes ya que este les permite mediante la comprensión, análisis, síntesis, evaluación y renovación de las informaciones, interactuar y desenvolverse apropiadamente dentro de una sociedad plural (2004, p. 11). Como consecuencia, Boisvert asegura que el pensamiento crítico faculta a los sujetos para realizar elecciones personales de manera clara y así poder adoptar un estilo de vida particular, el cual estará sometido cada día a elecciones cada vez más complejas que representan un espacio oportuno para la práctica del pensar críticamente (2004, p. 26). Sin embargo, también advierte que a pesar de lo esencial que resulta formar

desde el pensamiento crítico como parte de la construcción de una sociedad conjunta, se evidencian aún espacios donde este tipo de pensamiento no está del todo desarrollado, especialmente en la comunidad estudiantil, por lo cual se asegura que es “necesaria la participación de la escuela para llenar las lagunas que se observan en los estudiantes respecto del plan de formación de su pensamiento crítico” (Boisvert, 2004, p. 26).

En suma, el pensamiento crítico es una herramienta esencial dentro de los procesos de aprendizaje ya que “permite tener en cuenta las circunstancias particulares en el momento de la aplicación de reglas a casos concretos o en el de pasar de la teoría a la práctica” (Boisvert, 2004, p. 38), incidiendo en las capacidades que el individuo debe ostentar para atender fenómenos varios dentro de lo profesional o cotidiano y así distinguirse como sujeto capaz de reflexionar y superar situaciones perplejas en favor de la satisfacción personal y colectiva.

Estrategias de enseñanza.

Son definidas por Beltrán (2003) como un conjunto de reglas que habilitan la toma de decisiones adecuadas en el momento oportuno y en relación con un proceso determinado (p. 57). De acuerdo con el autor, dichas estrategias pueden constituirse como grandes herramientas del pensamiento para potenciar una actuación determinada (2003, p. 56). Igualmente, Beltrán sostiene que las estrategias comportan una intencionalidad y por lo tanto un plan de acción a seguir, en contraposición a las técnicas que son más del tipo mecánico y rutinario (2003, p. 56). En el contexto educativo, encierran una estrecha relación con la calidad del aprendizaje estudiantil, pues “permiten identificar y diagnosticar las causas del bajo o alto rendimiento escolar” (Beltrán, 2003, p. 57). Por ello, las estrategias de enseñanza aluden a “las actividades u operaciones mentales que el estudiante

puede llevar a cabo para facilitar y mejorar la realización de la tarea, cualquiera que sea el ámbito o el contenido del aprendizaje” (Beltrán, 2003, p. 57).

Desde el plano docente, Oviedo (2015) asegura que las estrategias empleadas en el aula deben “convergir hacia ese mismo sentido humano y constructivo que se propone desarrollar su inteligencia y formar su carácter y personalidad, tomando en consideración la época y el ambiente sociocultural en que va a vivir” (p. 19); lo cual coincide con Beltrán (2003) al indicar que las estrategias permiten al docente dar cuenta del perfil de cada estudiante y su conocimiento personal, incluyendo la creatividad y el pensamiento crítico (pp. 59-60). Así, las estrategias de enseñanza se erigen como herramientas para potenciar el pensamiento de los estudiantes a través de planes específicos que permitan desarrollar su inteligencia y actuación frente a circunstancias diversas.

MARCO METODOLÓGICO

La presente investigación es de tipo documental con corte cualitativo y fue desarrollada desde la técnica del análisis de contenido. Inicialmente, se propuso describir la forma y el medio a través del cual se promueve el pensamiento crítico en las aulas universitarias de Colombia, al igual que identificar los roles que cada uno de los actores involucrados en el proceso formativo desempeña, desde los docentes, los estudiantes, y las instituciones. Para lograr este cometido, se trabajó la metodología de investigación documental desde Galeano (2015), y Strauss y Corbin (2002), autores que permitieron establecer una serie de fases e instrumentos pertinentes para el análisis. Así, se emplearon principalmente matrices de análisis que permitieron seleccionar, clasificar, validar y examinar los datos recabados a partir de un listado de categorías predefinido desde los objetivos, pero reformulado en el

transcurso de abordaje de los documentos escogidos de acuerdo a recurrencias o particularidades evidenciadas.

De esta manera, la primera matriz atendía al contenido mismo de los trabajos seleccionados conforme a la temática estipulada que era el pensamiento crítico y su aplicación en aulas universitarias del país; la segunda matriz se definió como cuadro categorial en el que se establecieron las categorías que regirían nuestra investigación; y una tercera matriz en la que se produjo la correlación de la información recabada. Se soporta nuestra investigación en la utilización de la herramienta Atlas. Ti la cual fue determinante en la codificación, análisis y correlación de los datos obtenidos de cada documento.

Fase de diseño

Durante esta primera fase se realizó la búsqueda, en la que se determinó que los documentos requeridos para el desarrollo de la investigación serían monografías y artículos científicos obtenidos en bases de datos, repositorios institucionales de universidades en Colombia y recursos electrónicos en general. Los documentos seleccionados debían contener los conceptos de pensamiento crítico, formación universitaria y estrategias de enseñanza. Luego de reunido el corpus, se elaboró un inventario que permitió fijar los documentos disponibles para su posterior clasificación por áreas disciplinares (Ver anexo No. 1).

Fase de gestión e implementación

En esta segunda etapa de clasificación fue necesaria la elaboración de una tabla por cada documento analizado, donde se enlistaron los siguientes datos: año, título, palabras clave, objetivos, pregunta problema, metodología, hallazgos y conclusiones (Ver anexo No.2); lo

cual permitió validar los datos encontrados y realizar un primer análisis sobre la pertinencia de los mismos.

Seguidamente, se dio inicio a las fases de análisis de datos en bruto de los cuales disponíamos, mediante el instrumento de sistematización documental Atlas. Ti. Allí se empleó una codificación inicial denominada codificación abierta, la cual permitió durante la inmersión línea por línea de los documentos descubrir, nombrar, y desarrollar los conceptos expuestos en cada documento, junto con los pensamientos, ideas y significados contenidos en cada uno de ellos (Strauss y Corbin, 2002 p. 111), puesto que “sin este primer paso analítico, no podrían darse el resto del análisis y la comunicación subsiguiente” (Strauss y Corbin, 2002 p. 111). Los datos extraídos en esta codificación preliminar fueron agrupados bajo cuatro categorías a partir de la identificación de rasgos conceptuales similares, los cuales se definieron como antecedentes, formación docente, formación estudiantil y políticas educativas, derivadas estas a partir del análisis metódico de los datos y la representación de ideas pertinentes que emergían del contenido mismo de cada documento, para con ello proyectar relaciones entre los fenómenos y temáticas reflejadas e ilustrar esto mediante la construcción de un cuadro categorial (Ver anexo No.3) y la codificación de la información en la herramienta Atlas Ti. (Ver anexo No.4).

Luego de establecidas dichas categorías, se dio origen a una segunda codificación llamada codificación axial la cual tiene como propósito “comenzar el proceso de reagrupar los datos que se fracturaron durante la codificación abierta” (Strauss y Corbin, 2002 p.135) esta fase consistió en el análisis de los segmentos de información recabados por cada una de las categorías generadas. Esta segunda compilación facultó determinar la presencia de unidades frecuentes, las cuales se interrelacionaban produciendo conceptos emergentes que

contribuían a los fenómenos analizados, por lo que se resolvió crear subcategorías para cada uno de los grupos ya establecidos. Las subcategorías fijadas surgieron “para formar unas explicaciones más precisas y completas sobre los fenómenos” (Strauss y Corbin, 2002 p.135), representadas mediante un cuadro sinóptico (Ver anexo No. 5) y aplicadas en la codificación del Atlas Ti (Ver anexo No. 6). Se denominaron así: para la categoría de antecedentes emergieron necesidades y dificultades educativas; para formación docente surgieron procesos de formación, objetivos de formación, competencias de formación y necesidades de formación docente; para la categoría de formación estudiantil surgieron procesos de formación, rol del estudiante y habilidades de pensamiento; para la categoría de políticas educativas se pactó lineamientos de implementación, lineamientos de evaluación y estrategias metodológicas. A todos los conceptos relevantes se les asignó la subcategoría más pertinente, la cual iba acompañada de memos analíticos asignados a cada subcategoría como apoyo de conexión entre conceptos que iban emergiendo (Ver anexo No. 7).

Fase de comunicación de resultados

Para esta última fase se empleó la codificación selectiva, definida como proceso integrador y de refinamiento de las categorías para formar un esquema teórico (Strauss y Corbin, 2002 pp. 157). Producto de dicha codificación y análisis del contenido textual, se constituyó la integración de la información contenida en las categorías principales y bajo esto se elaboró un esquema interpretativo en donde los hallazgos empezaron a representarse bajo el informe de investigación, para producirlo fue necesaria la implementación de una tabla que agrupara los memorandos, cada una de las citas extraídas para el análisis obtenidas de cada categoría principal y subcategoría, y la cita de referencia teórica que soportaba o armonizaba con cada extracto seleccionado (Ver anexo No. 8). Esta clasificación permitió

“escribir sobre cada tema en detalle [sic] así como sobre un todo integrado” (Strauss y Corbin, 2002 p. 261), al igual que facultar una organización y composición dinámica que posibilitara exponer los hallazgos referentes al fomento del pensamiento crítico y a las estrategias de enseñanza aplicadas en las instituciones universitarias de los documentos tratados.

HALLAZGOS DE INVESTIGACIÓN

Pensamiento crítico, dificultades y necesidades desde el campo práctico.

La educación superior tiene como encargo la atención a desafíos multidisciplinares que varían en razón de la población y el contexto de los aprendizajes. A partir de esto, se identificaron ciertas dificultades y necesidades provenientes de las instituciones descritas en los documentos seleccionados para este trabajo; luego se propone exponer los reparos que, desde la formación docente, la formación estudiantil y las políticas educativas se han sugerido como vía para superar estos inconvenientes.

La formación de los alumnos antes de ingresar a la universidad representa uno de los principales escollos en educación superior. Según Mora y Parra (2015), esto puede deberse a que desde la básica primaria y secundaria no se implementan estrategias metodológicas para desarrollar el pensamiento crítico pues rigen las prácticas memorísticas y conductistas (p. 88). Estas investigadoras también concluyen que algunos de los estudiantes que ingresan a la universidad vienen con una preparación “más urgente para la vida laboral que para la competencia académica” (Mora y Parra, 2015, p. 90). De modo similar, Steffens et al. (2017) evidenciaron que las prácticas educativas durante los primeros semestres universitarios no logran desarrollar aptitudes críticas para la atención a necesidades reales

(p. 5), pues a partir de los resultados de pruebas Saber-Pro encuentran que los universitarios en Colombia poseen niveles de pensamiento crítico bajos (Steffens et al. 2017, p. 2).

Empero, se reconoce el interés de docentes y estudiantes para la superación de estas dificultades, pues “no se puede desconocer el hecho de que el desarrollo de las habilidades del pensamiento, y en especial del pensamiento crítico depende de todos los involucrados en el proceso de enseñanza- aprendizaje” (García, 2014, p. 51).

De los involucrados en dicho proceso, es el docente quien debe comportar prácticas consecuentes con las necesidades de sus estudiantes; sin embargo, Mora y Parra (2015) señalan que las tendencias tradicionales en el aula no permiten que el estudiante se responsabilice de sus aprendizajes ni de su proceso formativo para el desarrollo de aptitudes críticas (p. 49). Para el caso de estudiantes de enfermería, Hernández (2014) indicó que los educadores dirigen su labor a través de estrategias como clases magistrales o exposiciones, donde no se promueve el desarrollo cognitivo del estudiante para que en su quehacer pueda relacionar lo teórico con lo práctico (p. 171). Similarmente, Angel, Bernal y Bernal (2015) a partir de una encuesta empleada encontraron que no se trabaja el pensamiento crítico durante la aplicación de exámenes en el área de francés, advirtiéndolo que sólo algunos docentes fomentaban este tipo de pensamiento (p. 49). Por esto, se debe tener presente la diversidad en los entornos educativos respecto a intereses, habilidades o estilos y ritmos de aprendizaje, lo cual en ocasiones no es estipulado por algunos docentes al implementar estrategias didácticas y repercute en “dificultades y limitaciones tanto en el aprendizaje e incluso, los saberes escasamente son utilizados en la resolución de problemas dentro de los entornos donde se desenvuelven los educandos” (Steffens et al. 2017, p. 5).

Como consecuencia, tenemos estudiantes indiferentes de la realidad, que tal y como lo plantea García (2014) los convierte en “sujetos pasivos, receptores de información” (p. 50). Por ejemplo, Barbosa y Velázquez (2014) ultimaron que el modelo educativo basado en lo económico “no promueve el pensamiento crítico y no orienta hacia cuestionamiento [sic] significativos sobre las características sociales de su entorno” (p. 17). En definitiva, Mora y Parra (2015) resumen algunas dificultades para desarrollar el pensamiento crítico: desinterés de docentes y estudiantes por desarrollar aptitudes de pensamiento, ausencia de medios para la labor docente, diversidad estudiantil en cada programa profesional, desconocimiento o escasez de acompañamiento para formar al docente desde lo crítico y prejuicios al no aceptar los puntos de vista que difieren de los propios.

Por ello, desarrollar o fortalecer habilidades críticas es uno de los cambios apremiantes en educación superior. Para conseguirlo, Larrota (2014) formuló gestionar conocimientos que partan de la realidad del estudiante y que se aproveche la edad de ingreso del mismo que es en promedio 18 años (pp. 10-11). Igualmente, Barbosa y Velázquez (2014) propendieron por orientar una práctica formativa que desarrolle la reflexión y el pensamiento crítico desde los proyectos educativos institucionales (PEI) y lo que el docente formula en el aula valiéndose de los planes de estudio para cada programa (p. 97). Del mismo modo, López (2018) aseguró que la enseñanza y el aprendizaje de fenómenos físicos no puede plantearse únicamente desde la memorización de conceptos y fórmulas, sino que ha de gestionarse el desarrollo de competencias para que los estudiantes puedan interpretar y solucionar problemas en lo cotidiano o profesional (p. 11). En conformidad, Angel et al. (2015) enunciaron cuán importante es recurrir a textos auténticos durante todo el curso de

asignaturas del área de francés para contribuir al componente de pensamiento crítico en los estudiantes de la Licenciatura en lenguas extranjeras de la Universidad de La Salle (p. 78).

Siendo así, la necesidad ulterior de forjar aptitudes de pensamiento crítico en los estudiantes universitarios es la de “formar profesionales competentes que puedan orientar y liderar procesos intelectuales, económicos y culturales en el contexto social en el cual están inscritos” (Mora y Parra, 2015, p. 44). Por tanto, se apela a Barbosa y Velázquez (2014), y Angel et al. (2015) cuando advirtieron que las universidades deben asumir responsabilidad sobre las exigencias y cambios del contexto social, aportando en la formación de sujetos capaces de asumir compromisos para la resolución de dichos dilemas, todo a través de espacios creativos para formar el pensamiento crítico. Debido a esto, existe la necesidad de transformar los modos de aprender, lo cual impera en docentes y estudiantes estar a la vanguardia de “los cambios rápidos de la sociedad que está en curso hacia una modernidad continua; es decir, un sistema de aprendizaje permanente” (Hernández, 2014, p. 168). Es sustancial entonces estimular aptitudes críticas en los estudiantes desde el ingreso mismo a la universidad. Para lograrlo, instituciones y docentes deben replantear sus proyectos y prácticas en el aula, promoviendo aprendizajes oportunos que concedan al alumnado adquirir mayor compromiso frente a su realidad y el cambio que puede ejercer en ella.

Pensamiento crítico, un asunto de formación desde la docencia.

La formación y actualización de saberes y prácticas del docente resultan decisivos para fomentar el pensamiento crítico en educación superior. Acorde con esto, se identificaron cuatro asuntos para plantear la labor del docente desde lo crítico; primero fortalecer las competencias para obrar eficazmente con el alumnado y estimular aptitudes críticas; segundo la necesidad de mejorar su empalme entre lo teórico y lo práctico; tercero los

objetivos de formación sugeridos como reflexión para el docente sobre su saber y saber hacer como transmisor cultural; cuarto los procesos de formación aprestados para que cuestione su quehacer y lo reconstruya al innovar en metodologías que faciliten sus práctica de enseñanza y el aprendizaje del alumnado. Así, la labor docente comporta un complejo entramado de conocimientos teóricos y prácticos que se aúnan para transmitir saberes con alcances prácticos. Por lo tanto, el docente requiere dominar una serie de competencias básicas para dirigir su ejercicio pedagógico y posibilitar ambientes críticos al exponer situaciones contextualizadas con la realidad del alumno. Dichas competencias aluden al dinamismo y reflexión sobre lo práctico, las estrategias de enseñanza y elementos relacionados al perfil docente como motivador-facilitador didáctico, lo cual repercute en mejoras del aprendizaje estudiantil y versatilidad en el proceder del educador. En relación, las exigencias profesionales y situacionales provocan la actualización de saberes y la búsqueda de nuevas experiencias, por lo cual Ayola y Moscote (2018) aseguraron que:

Más allá de la teoría, lo importante para los docentes es la manera en que se construyen nuevas experiencias al interior del aula de clase, contando con la participación de los estudiantes para generar entornos de clase más dinámicas, que le permitan a cada uno producir diferentes tipos de ideas (p. 158).

Empero, Rincón (2017) señaló que el educador debe reconocer los saberes previos de su grupo al identificar fortalezas y debilidades aptitudinales, para luego propiciar estrategias que medien exitosamente y controlen posibles errores (p. 24). Para esto, se debe estar al día con los cambios incesantes que acometen a la educación y la sociedad, lo cual coincide con Imbernón (1997) al decir que “esta constante adaptación es responsabilidad de los profesores para con ellos mismos y para con sus alumnos” (p. 36). Se haya entonces la

necesidad de promover estrategias que permitan afrontar los cambios y problemáticas sociales. Ejemplo de esto, el Aprendizaje basado en problemas (ABP) destaca como estrategia de enseñanza crítica que atiende asuntos provenientes de escenarios reales que “permiten adquirir y poner en práctica, en un proceso de construcción personal y descubrimiento, las competencias necesarias para resolver situaciones *problemáticas* a las que tendrán que hacer frente en el ámbito profesional elegido” (Navarro, Blanco, Morales y Torre, 2008, p. 91).

De igual manera, Larrota (2014) concluyó que “es fundamental manejar metodologías que ayuden a generar, [sic] consciencia de la importancia que tiene la enseñanza crítica, como puede ser el A.B.P [sic] sugerido en anteriores párrafos, que busquen la motivación del estudiante y la generación de conocimiento” (p. 9). Ahora bien, al implementar estrategias como el ABP el docente puede también apoyarse en las Tecnologías de la información y comunicación (TIC), las cuales cautivan al estudiante para aprender de forma dinámica. En este caso, Robles y Rodríguez (2013) indicaron que “las herramientas tecnológicas no ayudan por sí solas a la construcción de conocimiento, ni mucho menos al desarrollo de habilidades de pensamiento crítico. Es labor del docente propiciar un ambiente virtual con actividades de aprendizaje significativas” (p. 83); por tanto, el docente tiene como encargo promover espacios donde motive al estudiante a resolver asuntos auténticos y desplazar su aprendizaje al campo real. Así pues, Marín, Barlam y Oliveres (2011) aclaran:

Una de las diferencias claves está en que mientras en el método tradicional la clase acaba en un punto y final, haciendo uso de las nuevas tecnologías y de Internet, la clase termina en punto y seguido, ya que el alumno tiene a su alcance un mundo de

información donde seguir investigando, descubriendo y en definitiva aprendiendo (p. 131).

Entonces, según Hernández (2014) es competencia del educador ubicar al estudiante ante situaciones que alienten desarrollar habilidades críticas como interpretar, argumentar, diagnosticar y tomar decisiones (p. 168), favoreciendo la construcción personal de conocimientos al cuestionar y reflexionar el ejercicio docente para que este pueda a su vez renovarse a la par de las exigencias colectivas. En afinidad con esto, las necesidades de formación docente son exhibidas de acuerdo al requerimiento de instaurar estrategias innovadoras que motiven a los estudiantes, faciliten el aprendizaje e involucren elementos hodiernos como son las nuevas tecnologías. Se acentúa sobre la reflexión que el docente debe efectuar sobre su práctica pedagógica, la precisión de los conocimientos que posee y cómo define el pensamiento crítico. Inicialmente, se propone que dentro de su práctica educativa recurra a las TIC como medio de atención a las necesidades situacionales. De acuerdo con Marchesi (2006, p. 70), citado por (Hernández, 2014), los grupos estudiantiles actualmente se sitúan dentro de “una sociedad audiovisual e informatizada en la que la rapidez de la información, la capacidad de selección y el predominio del elemento visual están modificando los estilos de atención, el interés por los temas y sus estrategias de aprendizaje” (p. 174); por lo que el docente debe actualizar constantemente sus saberes y la enseñanza de estos para facilitar y hacer más práctico el aprendizaje de los alumnos.

Sin embargo, se reconoce que el reto que afronta el docente para aprender y dominar las TIC en el aula va más allá de una necesidad, pues es menester del educador reconsiderar el uso de estrategias metodológicas tradicionales ya que su población compuesta mayormente por jóvenes hace de la tecnología su vida diaria y esto incluye de manera directa los modos

de aprendizaje y comprensión del mundo. De ahí que, es labor del docente prepararse íntegramente y “aprovechar las diferentes tecnologías de la información y comunicación - TIC- para construir aprendizajes en consonancia con las necesidades actuales de los educandos” (Hernández, 2014, p. 174). Por esto, es deseable que el docente promueva espacios para el razonamiento y la reflexión al innovar en ambientes críticos que eludan las prácticas memorísticas, frente a lo cual Betancourth (2015) concluyó que en su investigación “los docentes no solo desarrollaron las habilidades de pensamiento crítico, sino también aprendieron a manejar las estrategias de desarrollo de este pensamiento para trabajarlas con los estudiantes y crear ambientes críticos en sus aulas de clase” (p. 250).

Producto de lo aludido, los objetivos de formación resultan de la exigencia por contar con un educador que reflexione sobre sus saberes, prácticas, el contexto y la cultura donde se ubica su quehacer diario. Como sujeto transmisor cultural, el docente deberá replantear constantemente su ejercicio, pues “el oficio del maestro no se ha de quedar en la información del conocimiento, ha de trascender a la transmisión de la cultura y a la socialización de sus estudiantes” (Mora y Parra, 2015, p. 75). En relación, Ayola y Moscote (2018) reconocieron que “mejorar las condiciones y el desarrollo de la educación en general, depende en gran medida de capacitar e instruir a los maestros en torno a la cultura, a la realidad y a las necesidades que se viven en cada contexto” (p. 164). Dicha afirmación puede relacionarse con lo planteado por López (2018) al señalar que:

Es posible desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes dentro del aula utilizando varias estrategias didácticas contextualizadas, que promueven la participación activa en su proceso de aprendizaje y que su vez exige al profesor

nuevas formas de planear el proceso de enseñanza, a partir de la observación y el análisis de las condiciones propias de su aula de clase (p. 33).

Así pues, el desarrollo de prácticas didácticas involucra dirigir los aprendizajes mediante estrategias que permitan analizar e interpretar sucesos cercanos a la realidad del educando. Para conseguirlo, el docente debe enlazar teoría y práctica pues “el pensamiento crítico para su desarrollo y perfeccionamiento debe ser cultivado por profesionales idóneos, que conozcan la teoría y la práctica respectiva, que diseñen un ambiente propicio, que ofrezcan modelos, oportunidades de práctica y asesoría necesarias” (Campos, 2007, p. 66). Ahora, para diseñar ambientes propicios se invita a los docentes a “ser auto reflexivos y críticos frente a su práctica docente de manera que puedan mejorarla cada día desde la experiencia implementando estrategias didácticas que permitan aprendizajes profundos en los estudiantes” (López, 2018, p. 61). En alusión, Boisvert (2004), al citar a Costa (1985) formuló que “el profesor ayuda a los alumnos a que cobren conciencia de sus propios procesos cognitivos y de los procesos de los demás, así como de la utilización de estos para resolver problemas y situaciones de la vida diaria” (p. 74), en tal caso, se insiste en cuestionar asiduamente la práctica docente para evitar caer en lo tradicional; la afinidad con el grupo faculta replantear estrategias para conseguir mejores resultados. A raíz de esto, aparece la transposición didáctica cuando se transita “del saber sabio al saber enseñable” Chevallard (1997), citado por López (2018, p. 32), principio de unión entre teoría y praxis que facilita el aprendizaje y a la vez hace más práctica la labor de enseñanza.

Por otra parte, los procesos de formación refieren principalmente al acompañamiento que se brinda al docente en su aprendizaje sobre pensamiento crítico. Existe una fuerte motivación y expectativa en los educadores para formarse y trabajar el desarrollo crítico, en

especial porque de acuerdo con Betancourth (2015) lo conciben como una novedad y necesidad para los estudiantes (p. 244). La motivación influye en el aprendizaje de nuevas estrategias de enseñanza para contribuir así por una sociedad conformada por sujetos con autonomía de pensamiento. Con todo, Ayola y Moscote (2018) optan porque el docente oriente su labor desde referentes teóricos claros que le permitan demostrar un discurso crítico profesional dirigido al análisis de lo que el estudiante necesita aprender, donde la validez del aprendizaje se dé a partir de las competencias desarrolladas en favor del pensamiento crítico (p. 150). Aquí, las autoras enunciaron la planeación como elemento esencial en el diseño y desarrollo de estrategias sólidas, donde la dialogicidad motive al estudiante a participar, exponer y confrontar sus saberes previos con lo presentado en el aula, atendiendo asuntos de su entorno y el impulso por prácticas que promuevan el pensamiento crítico (Ayola y Moscote, 2018, p. 160). Por ello, se afirma cuan indispensable es la planificación pues posibilita reflexionar en torno a “objetivos, contenidos, metodología, evaluación y recursos; visualiza el plan de trabajo de manera que sea más fácil la coordinación entre asignaturas; e informa a alumnado sobre las intenciones y el planteamiento de desarrollo de la asignatura” (Parcerisa et al. 2010, p. 43).

Otro tanto, Betancourth (2015) propuso la formación desde la exigencia para promover y desarrollar habilidades críticas en lo relativo a la toma de “posición personal, respeto por la posición del otro, construcción de acuerdo, empatía y coherencia” (p. 245), lo cual incita a docentes y estudiantes a construir conocimiento desde lo crítico producto de una mutua interacción basada en argumentos sólidos. En resumen, los procesos de formación docente en pensamiento crítico hallados propenden por un oportuno acompañamiento a los

estudiantes en su curso de aprendizaje, donde la planeación encauza las condiciones apropiadas para relacionarse en el aula y así consolidar habilidades críticas en el alumnado.

Pensamiento crítico, formación auténtica de sujetos activos, autónomos e involucrados con su realidad.

La formación en educación superior propende por el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico que permitan a los estudiantes resolver problemáticas múltiples. Para lograrlo, se identificaron tres aspectos que sitúan al estudiante como protagonista de su formación y atención a sus realidades; primero el rol del estudiante como sujeto activo que experimenta y cuestiona sus saberes como parte de un incesante proceso de aprendizaje; segundo el proceso mismo de aprendizaje dentro y fuera del aula, donde se reconoce la constancia requerida para una formación auténtica basada en el contexto situacional; tercero las habilidades críticas que se fecundan como medio para la reflexión y autonomía a favor de aprendizajes significativos y la aplicación de estos en entornos multidisciplinares.

Las prácticas educativas han venido transformando las maneras de aprender de los estudiantes, concediendo a estos la oportunidad de desempeñar un papel activo dentro de su formación. Es allí donde las estrategias de enseñanza que se ejecutan en el aula requieren involucrar al estudiante a través de situaciones problema que reflejen aspectos auténticos de la cotidianidad. Como referencia, García (2014) evidenció que los estudiantes a pesar de integrarse en una realidad situacional “nunca se cuestionan al respecto porque estas situaciones no los afectan o simplemente debido a que no les han enseñado a cuestionarse” (p. 55), lo cual dejaría ver que las estrategias para el aprendizaje en el aula no relacionan o no tienen efectos posteriores frente a situaciones problema reales, pues según la misma autora los estudiantes estarían sujetos al popular resabio de “si eso no me toca entonces no

hago nada” (p. 55). En alusión a esto, se afirma que “educar es algo más que verter en los alumnos contenidos conceptuales, a fin de que sepan y aprendan mucho sobre determinadas materias” (Agüera, 2008, p. 26), pues acorde con Mora y Parra (2015) “los estudiantes universitarios no reconocen los procesos de pensamiento como parte de su trabajo intelectual” (p. 109).

No obstante, a pesar de contar con ciertas habilidades de pensamiento, estas en ocasiones no son tenidas en cuenta por el docente al planificar su accionar en clase, influyendo en la progresión que los estudiantes puedan notar sobre sus saberes y los procesos de pensamiento empleados para alcanzarlos. Así pues, tenemos un estudiante que puede resultar ajeno de su progreso formativo y de las habilidades de pensamiento adquiridas, lo cual repercute en su falta de respuesta ante situaciones diversas. Aquí es importante recalcar la necesidad de formar sujetos competitivos para la sociedad, quienes a partir de la identificación de necesidades contextuales puedan disponer de habilidades para evaluar y emitir una sentencia que logre superar de la mejor forma cualquier situación. En relación a esto, se advierte que la superación de problemáticas sociales inicia al formar un sujeto conocedor de su contexto, quien a la vez “se conoce a sí mismo, que conoce el problema, su abordaje conceptual y factual y que aprende cuál es la mejor manera de traducir los conceptos en hechos” (Salas, 2005, p. 2).

Resulta oportuno entonces que el estudiante reflexione y adopte un carácter crítico sobre su práctica, pues esto abre paso para que el aprendizaje se formule desde el reconocimiento y cuestionamiento de los saberes adquiridos para darles un sentido de uso representativo. De acuerdo con esto, Rincón (2017) planteó que “los estudiantes refieren la reflexión crítica como resultado del impacto de los nuevos conocimientos adquiridos lo que se produce es

un cambio de actitud respecto a sus propios sistemas de valores, creencias y sentimientos” (p. 21), y así mismo reconoció que:

El rol que desempeña el estudiante en su formación es de autodidacta, sin desconocer que a su lado está el docente en su papel de facilitador, el estudiante debe ser inquieto para descubrir el conocimiento y el docente por su parte le ayuda a crear el engranaje para lograr su fin (Rincón, 2017, p. 23).

Sin embargo, el éxito de esta relación depende del impulso por contenidos acordes al grupo de trabajo y en ir más allá de lo presentado en clase al vincular los saberes del educador con el trabajo autónomo o experiencias propias que encaminen hacia la conquista de nuevos conocimientos. Dicho de otro modo, el docente pasa de ser instructor a ser guía facilitador en escenarios significativos y válidos. Es por esto que, encontramos aulas donde según Colén, Giné e Imbernón (2006) la autonomía es la base para que el alumnado pueda monitorear y cuestionar sus prácticas con el fin de demostrar que lo adquirido puede ser aplicado en un campo exterior diferente a la simple reproducción mimética del discurso del profesorado mediante exámenes (pp. 18-19). Por ello, se destaca el pensamiento crítico como propulsor que faculta al estudiante asumir un rol activo, autónomo y reflexivo que le conceda valerse de todo un conglomerado de herramientas a partir de lo provisto por el educador para formarse desde el cuestionamiento y la experiencia práctica.

Análogamente, los procesos de formación estudiantil ostentan el formar sujetos comprometidos con la atención a sucesos del entorno. Por ello, la labor docente ha comportado una serie de cambios en su proceder tras superar los aprendizajes tradicionales basados en estrategias de memorización y repetición por metodologías dinámicas e innovadoras donde la relación entre educador y educando consigue concretar aprendizajes

significativos donde destaca la autonomía y el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico como fundamento ante desafíos profesionales o cotidianos. Es a raíz de esto que el alumno deviene protagonista activo en su curso de formación y aprendizaje, por cuanto debe integrar autónomamente sus conocimientos previos con lo discutido en el aula y elaborar razonamientos que deriven en soluciones fiables y conectadas con su realidad. Desde este plano, es a partir de las estrategias de enseñanza que fomente el docente en el aula y lo motivantes que estas sean para los alumnos como se proyectará el desarrollo de un aprendizaje emancipado que suscite sentidos críticos. Aquí se constata que “el desarrollo del aprendizaje autónomo proporciona valores sociales de actitud, integridad y honradez intelectual, el espíritu crítico y la firmeza cuando las circunstancias lo exigen” (Arguelles y Nagles, 2010, p. 93), lo cual encaja con Hernández (2014) al señalar que “las experiencias adquiridas cuando el estudiante se involucra con la comunidad, son elementales y favorecen adquirir habilidades que lo hacen interactuar de manera más crítica y consciente, y habilidades comunicativas que le permitan cumplir con su objetivo” (p. 174).

Empero, para naturalizar el aprendizaje autónomo a medida que se adquieren destrezas en el campo empírico es imperativo el acompañamiento del docente, quien hace de enlace entre lo teórico y lo práctico al consolidar en el estudiante un razonamiento crítico que le faculte proceder exitosamente. En relación, nuevamente Hernández (2014) aseveró que:

Los estudiantes objeto de estudio opinaron que es importante tener claridad sobre los conceptos teóricos cuando realizan las prácticas formativas, con el fin de brindar una atención más adecuada, puesto que sienten que [sic] al no dominar la teoría, su inseguridad podría llevarlos a cometer errores (p. 172).

Ejemplo de esto, Cárdenas et al. (2015), citados por Rincón (2017) advirtieron que para el caso de estudiantes de enfermería es esencial formar un pensamiento crítico y reflexivo que fortalezca sus posturas profesionales dentro del marco de lo social. Así, Rincón (2017) manifestó la importancia de motivar el desarrollo de habilidades investigativas pues esto “contribuye en el estudiante a optar por metodologías que le pueden generar nuevos conocimientos y a la vez a adquirir patrones de comportamiento que lo lleven a la autocrítica y reflexión” (p. 22).

En otra dirección, la formación de habilidades de pensamiento crítico permite dotar al estudiante con herramientas fiables para un oportuno ejercicio práctico que trascienda lo disciplinar. A partir de esto, el sistema educativo y el docente deben velar por una adecuada promoción de estrategias, temáticas y contenidos que favorezcan el desarrollo crítico. Es por esto que Betancourth (2015) concluyó en su investigación que las estrategias, temáticas y contenidos funcionan de forma cíclica ya que el desarrollo de habilidades requiere de estrategias, y estas a su vez temáticas o contenidos; igualmente, las temáticas y contenidos se dan mediante estrategias, las cuales comportan el desarrollo de habilidades (p. 248).

Ha de tenerse en cuenta que la enseñanza del pensamiento crítico y el desarrollo como tal de habilidades críticas es un trabajo que requiere también de esfuerzo, tiempo y constancia. Por esto, Campos (2007) destaca dos facultades que repercuten en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, una relacionada al campo disciplinar donde el sujeto recurre a los conocimientos y modos de pensar propios de su campo de especialización; y el otro al campo general del pensar críticamente desde la cultura y la vida cotidiana (p. 67). De esta manera, al hacer especial énfasis en lo disciplinar y general como conjunto ideario para formar el pensamiento crítico, se halló relación entre García (2014), Larrota (2014),

Hernández (2014), Mora y Parra (2015), y Lara et al. (2017), quienes estipulan que las habilidades de pensamiento crítico deben basarse en fomentar el interpretar, analizar, inferir, clasificar, comparar y evaluar informaciones para emitir argumentos justos y prudentes en función de la realidad que acontezca. Esta recurrencia se puede definir en Facione (2007), quien considera que el pensamiento crítico es “el juicio auto regulado y con propósito que da como resultado interpretación, análisis, evaluación e inferencia, como también la explicación de las consideraciones de evidencia, conceptuales, metodológicas, criteriológicas o contextuales en las cuales se basa ese juicio” (p. 21).

Ahora bien, tal y como se aludió preliminarmente en referencia a la triada esfuerzo, tiempo y constancia, Lara et al. (2017) indicaron por ejemplo que tras una única implementación de la estrategia del aprendizaje basado en problemas (ABP) no es posible formar la competencia en pensamiento crítico de los estudiantes, pero sí permite generar avances en el desarrollo de habilidades de análisis, interpretación y evaluación (p. 75). Esto se reafirma en Mora y Parra (2015) cuando encontraron en su indagación que “el trabajo realizado había mejorado considerablemente los niveles de interpretación, análisis e inferencia, y más aún, la aplicación en situaciones problemas propios del área de formación de los estudiantes” (pp. 104-105). En definitiva, el nivel de exigencia en educación superior emerge de los cambios que la sociedad exhibe, por tanto, el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico resulta imprescindible al momento de formar sujetos competentes para afrontar situaciones problema, pues “hoy más que nunca se necesita utilizar el pensamiento crítico para responder rápidamente a sucesos complejos y cambiantes. Además, la creciente disponibilidad de información exige capacidad de evaluar los datos con seguridad y rapidez” (McMillan, 2015, p. 22).

Pensamiento crítico y políticas educativas para la transformación de una educación superior con pertinencia social.

Las políticas educativas que rigen la educación superior en Colombia parten del ideal por formar sujetos que evidencien competencias para la atención a problemáticas contextuales. Es aquí donde el pensamiento crítico se instaura como herramienta operacional para desarrollar o fortalecer aptitudes críticas, a fin de guiar los procederres profesionales o cotidianos de los sujetos. A partir de esto, se establecieron tres puntos que compendien como preceptos en educación superior; primero los lineamientos de implementación donde se impulsa el pensamiento crítico para la transformación didáctica; segundo desde los lineamientos de evaluación fijados para medir el desarrollo de habilidades críticas en el alumnado; y el tercero compuesto por una serie de estrategias metodológicas propuestas en respuesta a lo referido en los dos primeros puntos.

Inicialmente, al tratar de precisar los lineamientos de implementación que promueven el pensamiento crítico como herramienta para la formación de estudiantes con probidad hacia la resolución de problemáticas diversas, se encontraron estudios como los de Mora y Parra (2015), Rincón (2017), y Alchiquire y Arrieta (2018), quienes al citar la “Conferencia mundial sobre la educación superior” (UNESCO, 1998), convienen por una educación universitaria que despierte la curiosidad intelectual, el sentido crítico y la autonomía de pensamiento. Los tres estudios citan el artículo 9 de esta conferencia, titulado “Métodos educativos innovadores: pensamiento crítico y creatividad” (UNESCO, 1998), donde se aborda primero la gran necesidad de situar al estudiante en el centro del aprendizaje, proponiendo que las instituciones diversifiquen la oferta académica, los contenidos de los programas, los modos de difusión de los saberes y la cobertura en general. Como segundo

numeral de este artículo, se depara por el sentido crítico en el alumnado y su finalidad, donde se propugna por una educación superior que provea ciudadanos responsables, motivados y con sentido crítico hacia el análisis y solución de problemáticas sociales (UNESCO, 1998). Al mismo tiempo, la ejecución de este plan requiere modificar la organización establecida en las instituciones, donde cuestionar y replantear los aspectos procedimentales es clave para formar sujetos motivados por asumir compromisos sociales.

Por otro lado, Mora y Parra (2015), aluden al Instituto internacional para la educación superior en América Latina y el Caribe (IESALC, 2008), donde se exhorta por una educación que a partir de capacidades rigurosas, reflexivas y críticas en la comunidad estudiantil se asuman compromisos de responsabilidad frente a las demandas sociales. Se aboga especialmente por la instauración de normativas que dirijan las intervenciones académicas basados en la identificación de prioridades para luego definir las competencias que facultarán al alumnado a desarrollar actitudes reflexivas y críticas que lo involucren a responder desde lo colectivo. A raíz de esto, cada claustro de educación superior tiene como labor proyectar el grado de implicación social que sus estudiantes podrán alcanzar producto de las necesidades que se identifiquen, las competencias que se promuevan, y las relaciones que se establezcan desde estos hacia lo común o profesional.

Ahora bien, para el caso de Colombia ya desde 1992 comenzaba a regir la ley 30 en cuyo artículo 4° se propugna por una educación superior libre de prejuicios a cada campo disciplinar, que promueva un espíritu reflexivo y autónomo en los estudiantes honrando la libertad de pensamiento, la universalidad de saberes, y las particularidades culturales que ostenta el país (MEN, 1992, Cap. I). Desde allí, las universidades tienen el deber de fijar estrategias que promuevan la investigación, la reflexión y la autonomía de pensamiento,

todo bajo el marco de atención y respuesta a problemáticas sociales. De modo similar, se expone el precepto de la Comisión Nacional para el Desarrollo de la Educación Superior (1997), citado por (Mora y Parra, 2015) donde se afirma que es menester contribuir al desarrollo de estructuras de pensamiento crítico, pues la ausencia de este tipo de pensamiento “se evidencia en las dificultades de los universitarios para interpretar, analizar, evaluar, inferir, explicar y la autorregulación” (p. 16).

En relación, dentro del artículo 18° del proyecto de ley 112 del 2011 para la educación superior (MEN, 2011, art. 18°) se contempla la formación de ciudadanos con sentido crítico y capacidades desde la responsabilidad profesional y la investigación para analizar y plantear soluciones respecto a problemáticas que exhibe la sociedad. Sin embargo, pese a que la normativa colombiana proclama estimular el desarrollo de aptitudes críticas y reflexivas, el hecho de otorgar libertad académica a las instituciones para proceder conforme a las prioridades que se identifiquen repercute en lo que Mora y Parra (2015) enjuiciaron como la ausencia de “lineamientos claros y pertinentes que orienten los currículos de las diferentes áreas en cuanto a cómo implementarlo e involucrarlo en la dinámica de las clases” (p. 109). Lo anterior declara incierto el potencial de desarrollo crítico que puede alcanzarse en las instituciones de acuerdo a los espacios, estrategias didácticas y la asiduidad que cada una estipule en sus proyectos educativos. Por esto, se coincide con García (2014), al afirmar que es imperativa una renovación curricular que replantee los procesos de formación actuales y se abra la posibilidad de ofrecer a la comunidad “individuos, críticos, con valores, sensibles a las realidades del contexto, capaces de reflexionar y tomar decisiones adecuadas para la resolución de conflictos” (p. 51). En suma, los lineamientos que amparan el pensamiento crítico en aulas universitarias

han sido pactados para que las instituciones elaboren proyectos formativos pertinentes y oportunos con la comunidad, donde se pueda acudir a las habilidades críticas para garantizar aprendizajes significativos que permitan sobreponer las dificultades del entorno.

En otro orden, los lineamientos de evaluación que se conciertan para medir las aptitudes de pensamiento crítico constituyen un asunto de vital importancia a la hora de proceder en el aula, toda vez que dentro de las prácticas formativas deben existir espacios para la validación de los aprendizajes con el alumnado y las habilidades de pensamiento involucradas alrededor de estos. Así pues, se alude a Boisvert (2004), quien cita a Forcier (1991, p. 36) para definir la evaluación a modo de “una observación *sistemática* de objetos *identificados con claridad*, para comprender la *globalidad* de una situación, *con el fin de emitir un juicio* prudente y pertinente según las circunstancias, que sea provisional o definitivo” (p. 149). La evaluación del pensamiento crítico no es otra cosa entonces sino dar cuenta de la comprensión que el estudiante detenta sobre un fenómeno particular, para lo cual recurre a herramientas de interpretación, análisis y evaluación de datos, que luego de deliberarse autorizan emitir un juicio riguroso y acorde a la situación presentada. Sin embargo, para que los resultados sean satisfactorios y que el docente perciba elementos de pensamiento crítico en los juicios que realizan sus estudiantes, Boisvert (2004) asegura que es imprescindible contar primero con una definición precisa y exhaustiva de lo que se concibe como pensamiento crítico (p. 149); esto se relaciona con Steffens et al. (2017) quienes concluyeron que su población de estudio no daba cuenta de revisiones por parte del docente sobre sus modos de pensar y relacionar lo percibido en el entorno, adicionando que tampoco se les ilustraba sobre como analizar y relacionar el pensamiento de los otros con el propio para contar con una mirada distinta de pensamiento (pp. 9-10).

Por ello, es preciso reiterar el interés general de las políticas educativas por hacer consciente al estudiantado de las aptitudes de pensamiento crítico y reflexivo generadas alrededor de los aprendizajes. De allí que se acuerde con Larrota (2014) al indicar que “es fundamental también tener en cuenta los métodos de evaluación implementados y lo que implican en el desarrollo del pensamiento crítico, que son la forma en que podemos medir este aprendizaje” (p. 11). De igual manera, Boisvert (2004) resalta que al momento de fijar parámetros para evaluar el pensamiento crítico en el aula es indispensable tener claridad sobre los objetivos a cumplir (p. 152), pues algo que avalaría un aprendizaje significativo es que docentes y estudiantes puedan plantearse metas particulares y dar cuenta del logro de estas mediante campos de aplicación auténticos. Cabe aclarar igualmente, que la evaluación ha de presentarse como un espacio que motive al estudiante a dar parte de su progreso formativo y las habilidades adquiridas durante el proceso. Por esta razón, Pitalua (2009), citado por Larrota (2014), afirma que la evaluación es un espacio elemental para que los estudiantes logren niveles de pensamiento superiores y por ende el estudiante debe ser consciente de la forma como se le evalúa (p. 11). Asimismo, “la evaluación sirve también para dar a los alumnos un buen resumen de los puntos fuertes y débiles de su pensamiento crítico, y motivarlos a mejorarlo” (Boisvert, 2004, p. 152), lo que repercute en el grado de valor que el estudiante otorga a los aprendizajes y el uso que se les confiere. Como ejemplo, Barbosa y Velázquez (2014) evidenciaron en su pesquisa que la educación bajo un modelo que propende únicamente por el crecimiento económico no impulsa el pensamiento crítico como herramienta para cuestionar las problemáticas del entorno social (p. 17).

De manera concreta, la evaluación constituye una suerte de cotejo de los aprendizajes desde la repercusión que estos tienen en las realidades que afronta el alumnado. A partir de

esto, Carreras et al. (2006) recalcan que “el gran reto de la educación no consiste en enseñar muchas cosas, sino las necesarias para poder comprender las realidades sobre las cuales debemos actuar y desarrollar nuestra capacidad para intervenir en ellas de manera eficiente” (p. 127). En este punto, nuevamente el esfuerzo, tiempo y constancia aparece como estribo para la formación del pensamiento crítico, pues los procesos evaluativos de este tipo de pensamiento deben gravitar sobre este conjunto singular. Esto se expone en Boisvert (2004), cuando partiendo de Cromwell (1992), delimita los factores que predominan en los procesos de medición del pensamiento crítico; primero la evaluación como proceso continuo y parte integrante del aprendizaje; segundo la necesidad por aprender pensamiento crítico desde diferentes contextos y modos; tercero la autoevaluación como aspecto preciso de la evaluación pues se estima que posibilita al estudiante a dar cuenta de las aptitudes adquiridas (pp. 155-156). Del mismo modo, Boisvert también asegura que una vez el docente logra caracterizar el concepto de pensamiento crítico y los objetivos previstos al evaluarlo en el aula, se otorga el espacio para concertar las técnicas y enfoques de trabajo y obtener así los resultados esperados; por ende, este autor sostiene que “es preferible que varíen los enfoques con que medirán el progreso de sus alumnos, pues hay que tener en cuenta que sus respuestas pueden diferir en función de las mediciones que se empleen” (Boisvert, 2004, pp. 152-153).

En conformidad, Hernández (2014), concluyó que uno de los factores que favoreció el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico fue la implementación de pruebas semanales como estrategia de evaluación facilitadora para reconocer los saberes adquiridos por los estudiantes de acuerdo con los temas abordados en clase, frente a lo cual finalizó destacando que “las evaluaciones escritas no sólo cumplen el papel de verificar el

aprendizaje en los estudiantes, sino que también permiten que éstos revisen la información, analicen, argumenten y establezcan la mejor solución a la situación planteada” (pp. 173-174), aspecto último que permite notar una evaluación visada a verificar que los estudiantes recurran al cúmulo de habilidades de pensamiento crítico para justificar sus respuestas.

En definitiva, existe variedad en técnicas e instrumentos para evaluar el pensamiento crítico, las cuales pueden comportar rasgos de tipo cuantitativo, cualitativo, o mixto. Como ejemplo, Lara et al. (2017), tras implementar un enfoque mixto de evaluación para evidenciar el desarrollo de la competencia del pensamiento crítico a través de la estrategia del ABP, encontraron resultados dispares e inesperados. En el enfoque cuantitativo aplicaron un cuestionario que buscaba evidenciar habilidades de interpretación, análisis y juicio sobre situaciones específicas para dar cuenta del empleo del pensamiento crítico, sin embargo, encontraron que “la estrategia de aprendizaje basado en problemas no favorece de manera significativa el desarrollo de la competencia del pensamiento crítico en estudiantes de Ingeniería Biomédica de una universidad privada de Bogotá, Colombia” (p. 74). En cambio, los resultados cualitativos a través de una rúbrica de evaluación revelaron que la estrategia del ABP, tras ser aplicada en una sola oportunidad, no desarrolla directamente el pensamiento crítico, pero sí contribuye al desarrollo de habilidades de análisis, interpretación y evaluación de datos propios para el desarrollo de habilidades críticas (Lara et al. 2017, p. 75).

Por otra parte, las estrategias de enseñanza previstas para promocionar el pensamiento crítico resultan ser convenientemente diversas a fin de abarcar numerosos propósitos y campos. Esta diversidad comprende incluso la utilización de las TIC como herramienta en auge facilitadora en los procesos formativos de enseñanza-aprendizaje y desarrollo del

pensamiento en docentes y estudiantes. Se encontraron algunos ejemplos para ilustrar como a través de diferentes estrategias o métodos se fomenta el pensamiento crítico en cada población estudiada. Un primer aspecto que se distingue es que las estrategias aplicadas en el aula propenden por un aprendizaje activo y autónomo del estudiante, donde el docente actúa como mediador durante la gestión formativa. De ahí que el ABP resulta ser quizás una de las estrategias predilectas para dar cabida a este propósito, pues “involucra la participación activa de educadores, alumnos y partícipes del proceso de formación educativa, donde el primer paso consiste en estar abiertos al cambio pues se requiere dejar de pensar que aprender es memorizar” (Lara et al, 2017, p. 66). Por ejemplo, Larrota (2014) afirmó que el ABP estimula a que los estudiantes a través del apoyo ejercido por el docente afronten problemas que les permita tener mayor claridad en el desarrollo de conceptos y casos que se puedan presentar en el ámbito profesional (p. 7).

Similarmente, el empleo del ABP como medio para el fomento y aplicación de habilidades de pensamiento crítico se refleja en la estrategia estudio de caso propuesta por Hernández (2014), quien aseguró que ésta permitió mejorar la habilidad de toma de decisiones de los estudiantes, pues debían justificar científicamente sus argumentos luego de interpretar y comprender asuntos teóricos, para luego formular soluciones que involucraban sus saberes con los datos que poseían del caso (p. 177). En suma, las estrategias basadas en problemas resultan ser una alternativa eficaz para el desarrollo de aptitudes de pensamiento crítico pues vincula al estudiante con su realidad y a la vez contribuye progresivamente para que pueda gestar cambios en esta. Por otro lado, las TIC también se han instaurado como herramienta plausible en el desarrollo de estrategias para el fomento del pensamiento crítico dentro y fuera del aula. Supeditado a esto, se converge que

“la actividad docente debe ser consciente de esa realidad y adaptar o crear métodos que permitan utilizar los servicios TIC como herramientas para el desarrollo profesional y personal del alumno” (Blanco, 2009 p. 160). Es así como Robles y Rodríguez (2013), propusieron el aprendizaje colaborativo en ambientes virtuales como método para construir conocimiento conjunto desde las reflexiones y aportes que cada estudiante comparte a través del espacio virtual. Ambos autores fueron claros al dilucidar los objetivos que pretendían alcanzar mediante la utilización de entornos virtuales: “La red social www.environmentuninorte.ning. Com [sic] fue utilizada como un ambiente colaborativo auténtico, donde se encontraban actividades de aprendizaje desplegadas en foros de discusión, cuyo objetivo era formar controversia, analizar argumentos, generar soluciones y, por ende, construir conocimiento” (Robles y Rodríguez, 2013, p. 77).

Así pues, se establece que las TIC aparte de fundarse como una nueva alternativa para el aprendizaje, representan una oportunidad para gestionar conocimientos de calidad en consonancia con la atención a problemáticas auténticas. Es así como Becker (2000), citado por Sanz (2013), asegura que las TIC “incrementan el compromiso de los estudiantes en la tarea, incentivan su interés por el estudio independiente y autodirigido, aumentan su autoconfianza y autoestima y modifican sus conductas y reacciones ante las exigencias del aprendizaje” (p. 142). Es por esto que, una vez el estudiante adquiere mayor compromiso sobre sus aprendizajes y la autonomía que esto comporta, las TIC le permiten abarcar un vasto conglomerado de datos con los cuales podrá cuestionar los saberes del aula con sus experiencias prácticas y así proponer desde lo crítico un cambio sobre su entorno.

Por otro lado, los círculos de reflexión también son referidos como estrategia que fortalece el sentido de compromiso de los estudiantes hacia sus contextos situacionales,

pues abren la posibilidad para que le otorguen valor a los saberes del aula al tener que confrontarlos con ejercicios prácticos. Frente a esto, García (2014) expuso que, tras aplicar esta estrategia su población de trabajo afirmó que ésta les enseñó a discurrir sobre las problemáticas que aquejan al país y a partir de esto buscar transformar dicha realidad desde la mirada de su profesión (p. 54). Por ende, la autora concluyó que:

Los círculos de reflexión realizados para desarrollar el pensamiento crítico proporcionan una oportunidad para que los estudiantes expresen sus pensamientos, expectativas, emociones, se cuestionen y den sus visiones del mundo. Estos les brindan la oportunidad de reflexionar acerca de lo expresado por los otros produciéndose una resonancia interior que es causada por los demás en sus esquemas de pensamiento y acción (García, 2014, p. 55).

Similarmente, Rincón (2017) alude a los diarios reflexivos como fuente para que el estudiante autoevalúe su rendimiento académico e identifique fortalezas y debilidades presentes en su proceso de formación (pp. 21-22). Betancourth (2015), incluye además la discusión Socrática, la cual según Beltrán (1996, p. 473), citado por Muñoz (2018), posibilita en el estudiante analizar y profundizar sobre un conjunto de ideas referentes a un tema y el proceso para recabar información implícita que luego le permitirá participar en debates donde pueda descubrir, desarrollar y exponer sus ideas (p. 51); la controversia, abordada por Betancourth (2015) a partir de Johnson y Johnson (1997), se presenta cuando “las ideas, informaciones, conclusiones, teorías, opiniones o conocimientos de un estudiante son incompatibles con las de otro, y estos dos tratan de llegar a un acuerdo” (p. 242), lo que implica trabajar en generar acuerdos que permitan finalmente precisar conocimiento en conjunto; el juego de roles, del cual Blanco (2009) indica que inicia al

asignar un rol específico al estudiante para que actúe en conformidad con criterios que él mismo determina, los cuales después de un juicio crítico le permitirán sustentar las razones por las cuales asumió una determinada conducta durante la actuación (p. 79).

A modo general, las políticas educativas que giran en torno al desarrollo y fortalecimiento de habilidades de pensamiento crítico buscan inspirar en el estudiante una suerte de compromiso para resolver problemáticas cercanas a su entorno. Para esto, las instituciones universitarias han de pactar proyectos educativos para la atención a prioridades sociales. De igual manera, se fijan lineamientos de evaluación para medir la efectividad de los aprendizajes frente al ejercicio práctico. Es labor de la institución y del docente determinar los mecanismos convenientes para validar que el estudiante comprende un fenómeno y es capaz de razonar y formular juicios para determinar una solución consecuente con la circunstancia presentada. Finalmente, las estrategias de enseñanza son un recurso idóneo para la transmisión de saberes. Estas son bastante diversas en razón de los contenidos que se aborden y los propósitos que se definan con un grupo determinado. Corresponde entonces al docente caracterizar cada población para concertar las maniobras procedimentales más oportunas que posibiliten aprendizajes significativos a través del pensamiento crítico formar ciudadanos comprometidos con la transformación social.

CONCLUSIONES

En atención a nuestro objetivo general y pregunta problema, la presente investigación documental permitió evidenciar que el pensamiento crítico en las aulas universitarias de Colombia se promueve a través de los diferentes organismos y actores involucrados en el proceso formativo. Desde lo normativo en las instituciones que establecen proyectos educativos para estimular el pensar críticamente con responsabilidad social; desde el

ejercicio docente al promover habilidades críticas mediante estrategias didácticas innovadoras que cautivan al alumnado y conceden llevar los aprendizajes fuera del entorno escolar; y desde el alumno mismo que se forma como sujeto activo y autónomo que asume compromisos de responsabilidad frente a las particularidades que rodean su realidad, valiéndose de las aptitudes de pensamiento crítico para atender y superar las dificultades del medio y así contribuir con la transformación social.

Igualmente, se logró dar respuesta a los objetivos específicos pactados para el análisis. En relación al primer objetivo específico, los principios que integran el ejercicio docente para promover el pensamiento crítico en el aula, se propende por un educador que se forma en pensamiento crítico para luego formar este tipo de pensamiento con su alumnado; se aboga por la promoción de ambientes críticos que sitúen los contenidos de la clase con problemáticas auténticas que posibiliten construir conocimientos desde lo personal a lo colectivo. Se caracterizó además al educador como sujeto que cuestiona su quehacer para no caer en prácticas rutinarias; la docencia reflexiva se erige como principio que faculta al educador para conectar sus saberes con estrategias de enseñanza coherentes con las eventualidades que acometen a la educación superior. A partir de esto, la interacción, el acompañamiento y el dinamismo se concretaron como principios que integran el ejercicio docente para potenciar sus prácticas pedagógicas y con esto lograr mejores resultados en los aprendizajes del alumnado y la trascendencia de estos a campos transdisciplinares.

En lo que respecta al segundo objetivo específico, el papel que asume el estudiante al formarse desde el pensamiento crítico y su implicación en lo social, se reconoció que el estudiante ha de asumir un rol activo y autónomo dentro de su proceso formativo para que a través del pensamiento crítico pueda involucrarse con responsabilidad en la atención a

situaciones problema de su contexto. Asimismo, se apunta a que el estudiante se cuestione y reflexione alrededor de los saberes propuestos en el aula y sus experiencias prácticas; las estrategias didácticas innovadoras y la motivación del docente en su ejercicio son aspectos que repercuten en la autonomía que el estudiante desarrolla para llevar sus conocimientos a la par del nivel de exigencia que la sociedad exhibe diariamente.

En cuanto al tercer objetivo específico, los lineamientos de implementación y evaluación que encauzan los procesos formativos a través del pensamiento crítico junto con las estrategias didácticas articuladas para promoverlo en el aula, se logró identificar el compromiso de las universidades para elaborar proyectos educativos pertinentes con las necesidades sociales; el desarrollo de habilidades críticas favorece la atención a dificultades educativas y sociales. Consecuentemente, dentro de los lineamientos de evaluación se identificó la necesidad primaria de tener un conocimiento riguroso sobre el concepto mismo de pensamiento crítico. Luego de esto, se han de pactar objetivos claros junto con el enfoque, técnica e instrumentos convenientes para lograrlos y validar así el alcance de los aprendizajes dentro y fuera del aula; el fin ulterior de la evaluación radica en constatar la comprensión de un fenómeno particular y la resolución consecuente del mismo. A partir de esto, las estrategias de enseñanza que articulan la promoción del pensamiento crítico en el aula resultan ser el recurso idóneo para la transmisión de saberes, de ahí que sean diversas en razón de los propósitos que se proyecten. El aprendizaje basado en problemas y las estrategias mediadas por las tecnologías de la información y comunicación resultan recurrentes para promover el pensamiento crítico en el aula, por tanto, es labor del docente caracterizar su población y fijar estrategias didácticas que faculten una efectiva adquisición de saberes con trascendencia social.

A manera de colofón, la presente investigación ha permitido brindar un esbozo sobre el pensamiento crítico y la promoción de este en las aulas universitarias del país, encontrando que el proceso formativo para formar sujetos con aptitudes críticas compete tanto a las instituciones, como a los docentes y los mismos estudiantes. La invitación a partir de esto radica en velar por brindar contenidos de aprendizaje siempre a la vanguardia de los cambios presentes el entorno situacional de la educación, contribuyendo de esta manera por una sociedad que se transforma a partir de las contribuciones que cada sujeto hace en favor de la satisfacción colectiva. De igual forma, el proceso investigativo adelantado nos ha permitido adquirir experiencia como investigadores, lo cual para el ámbito educativo siempre será válido pues este requiere de profesionales que cuestionen sus prácticas y los modos de transmisión de conocimientos al alumnado, queda por tanto la oportunidad abierta para continuar trabajando en la promoción y desarrollo del pensamiento crítico como herramienta indispensable dentro de los procesos de formación para la universidad y la vida misma.

REFERENCIAS

- Abadal, E. (2010) Campus virtual, nuevas posibilidades para la docencia. En: Parcerisa, A. (Coord.) (2010). *Ejes para la mejora docente en la universidad*. Barcelona, España: Ediciones Octaedro.
- Agüera, I. (2008) *Cómo educar desde la experiencia*. Córdoba, España: Editorial Toromítico.
- Argüelles, D. Nagles, N. (2010) *Estrategias para promover procesos de aprendizaje autónomo*. Bogotá, Colombia: Ediciones Alfaomega colombiana.

- Ayala, C, Martin. C, (2001) *El pensamiento crítico en la práctica educativa*. Madrid, España: Fugaz ediciones.
- Beltrán, J. (septiembre, 2003). Estrategias de aprendizaje. *Educación*, 332. P. 55-73.
- Boisvert, J. (2004). La formación del pensamiento crítico. Teoría y práctica. [Traducido al español de Boisvert, J. (1999). La formation de la pensée critique. Théorie et pratique]. México, D. F.: Fondo de cultura económica.
- Campos, A. (2007) *Pensamiento crítico: técnicas para su desarrollo*. Bogotá, Colombia: Cooperativa editorial magisterio.
- Colén, M.; Giné, N. & Imbernón, F. (2006). *La carpeta de aprendizaje del alumnado universitario: la autonomía del estudiante en el proceso de aprendizaje*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2002) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. 2ª ed. México, D. F.: McGraw-Hill.
- Facione, R. (2007). *Pensamiento crítico: ¿qué es y por qué es importante?* [versión Adobe Acrobat Reader] Recuperado de <http://www.insightassessment.com>
- Galeano, M. (2015) *Estrategias de investigación social cualitativa*. Medellín, Colombia. Editorial La Carreta. p. 113-143
- González, J. (2006) *Discernimiento, evolución del pensamiento crítico en la educación superior, el proyecto de la universidad Icesi*. [versión Adobe Acrobat Reader] Recuperado de http://repository.icesi.edu.co/biblioteca_digital/handle/10906/1024

- Instituto internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. (2008), *Conferencia regional de educación superior en América Latina y el Caribe*. Cartagena, Colombia Recuperado de <http://www.unesco.org/ve/documents/DeclaracionCartagenaCres.pdf>
- Imbernón, F. (1997) *La formación del profesorado*. Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica.
- Imbernón, F. (2014). *Calidad de la enseñanza y formación del profesorado, un cambio necesario*. Barcelona, España: Ediciones Octaedro.
- Marín, J., Barlam, R. y Oliveres, C. (2011). *Enseñar en la sociedad del conocimiento. Reflexiones desde el pupitre*. Barcelona, España: Horsori.
- McMillan, K. 2015 *Mejora tus habilidades críticas y de pensamiento* Editorial Trillas México
- Moreno, P. (2015). *Manual de investigación en educación: talleres de trabajo*. Ediciones Unisalle. Bogotá, Colombia.
- Navarro, L. (Coord.) (2008). *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje. Estrategias útiles para el profesorado*. Barcelona, España: Ediciones Octaedro.
- Ministerio de Educación Nacional. (1992) Ley 30. Fundamentos de la Educación superior. Colombia. Recuperado de https://www.cna.gov.co/1741/articles-186370_ley_3092.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (1994) Decreto 1860. Aspectos pedagógicos y organizativos generales. Colombia. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86240_archivo_pdf.pdf

- Ministerio de Educación Nacional. (2011) Proyecto de ley 112. Colombia.
Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-284552_archivo_pdf_articulado.pdf
- Oviedo, P. (2015) estrategias para la enseñanza y el aprendizaje en la educación superior. Bogotá, Colombia: Ediciones Unisalle.
- Parcerisa, A. (Coord.) (2010). *Ejes para la mejora docente en la universidad*. Barcelona, España: Ediciones Octaedro.
- Salas, W. (2005) Formación por competencias en educación superior. Una aproximación conceptual a propósito del caso colombiano. *Revista Iberoamericana de Educación*. (36), 1-10. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2660166>
- Strauss, A. Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. 2da ed. Medellín, Colombia: Editorial de la universidad de Antioquia.
- Universidad de la Salle. (2018) Plan estratégico, Facultad de Ciencias de la Educación. Bogotá, Colombia: Facultad de Ciencias de la Educación. Recuperado Junio, 2 2019 de <https://www.lasalle.edu.co/programas-academicos/facultad-ciencias-educacion/facultadcde/plan-estrategico>
- Viveros, S. (Ed.). (2010) Manual de publicaciones de la American Psychological Association, 3ª ed. México. Editorial el manual moderno.

REFERENCIAS PARA EL ESTADO DEL ARTE

- Alquichire, S. L. y Arrieta, J. C. (2013) Relación entre habilidades de pensamiento crítico y rendimiento académico. *Voces y silencios: Revista latinoamericana de educación*. (9), 28-52. doi <https://dx.doi.org/10.18175/VyS9.1.2018.03>
- Angel Sánchez, E. Bernal Castillo, L. A. Bernal Rodríguez, S. M. (2015). *Una propuesta para el diseño de los exámenes de francés desde la comprensión escrita y la inclusión del pensamiento crítico*. (Trabajo de grado). Recuperado de http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/17337/26101108_2015.pdf?sequence=3
- Ayola Mendoza, M. Y. y Moscote Riveira, E. M. (2017). Pensamiento crítico, estrategias para estimularlo e incidencia en la práctica pedagógica en el programa de licenciatura en educación infantil de la universidad de La Guajira. *Revista boletín redipe*. (7)147-165. Recuperado de <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/download/595/566/>
- Barbosa Gómez, O. L. y Velázquez Castillo, D. P. (2014). *Desarrollo humano y desarrollo económico en los proyectos de emprendimiento en contextos universitarios*. (Tesis de maestría). Recuperado de <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/12355>
- Betancourth Zambrano, S. (2015). Desarrollo del pensamiento crítico en docentes universitarios. Una mirada cualitativa. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*. (44), 238-252. Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/627/1162>

- García, M. (2014). Desarrollo del pensamiento crítico a través del currículo crítico. *Revista palabra*. (3), 48-57. Recuperado de <https://revistas.upb.edu.co/index.php/Palabra/article/view/7434>
- Hernández Ararat, Z. (2014). Estrategia pedagógica – estudio de caso para fomentar pensamiento crítico en estudiantes de enfermería. *Revista UNIMAR*. (32), 167-179. Recuperado de <http://www.umariana.edu.co/RevistaUnimar/index.php/revista-unimar-vol32no1/860-estrategia-pedagogica-estudio-de-caso-para-fomentar-pensamiento-critico-en-estudiantes-de-enfermeria>
- Lara Quintero, V. Avila Palet, J. E. y Olivares Olivares, S. L. (2017). Desarrollo del pensamiento crítico mediante la aplicación del aprendizaje basado en problemas. *Psicología escolar e educacional, SP*. (21), 65-77. doi <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2015/02111072>
- Larrota Buritaca, D. (2014) *Estrategias metodológicas que utilizan los docentes de la universidad militar para generar en los estudiantes un pensamiento crítico que les ayude a tener una postura válida frente a la realidad colombiana*. (Trabajo de grado). Recuperado de <https://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/handle/10654/12914/Estrategias%20Metodológicas%20que%20Utilizan%20los%20Docentes%20de%20la%20Universidad%20Militar%20Para%20Generar%20en%20los%20Estudiantes%20un%20Pensamiento%20Crítico%20que%20les%20ayude%20a%20tener%20una%20postura%20válida%20frente%20a%20la%20realidad%20Colombiana.pdf;jsessionid=8376D4AFC6C587A60AEC4DEDB630ED13?sequence=1>

- López, Jiménez, P. A. (2018). *Elaboración e implementación de una unidad didáctica para el estudio del componente académico de didáctica de la física, basada en el desarrollo del pensamiento crítico, para el programa de Licenciatura en Matemáticas y Física de la Universidad Católica de Manizales – UCM*. (Tesis de maestría). Recuperado de <http://bdigital.unal.edu.co/69699/1/30403892.2018.pdf>
- Mora Duque, A. y Parra Peralta, P. *Estrategia de aprendizaje para potenciar el pensamiento crítico en estudiantes principiantes de la corporación de ciencia y desarrollo UNICIENCIA Bogotá*. (Tesis de Maestría). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10901/8334>
- Rincón Buenhombre, M. C. (2017). *Estrategias para fomentar el pensamiento crítico en estudiantes de enfermería*. (Trabajo de especialización). Recuperado de <https://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/10654/17121/1/RinconBuenhombreMariaCilia2017.pdf>
- Robles Noriega, H. Rodríguez Fuentes, R. (2013) Un ambiente virtual para las habilidades de pensamiento crítico en ESL. *Revista Zona Próxima*. (19), 73-85. Recuperado de https://www.uninorte.edu.co/web/hrobles/blog1/-/asset_publisher/2eCl/blog/un-ambiente-virtual-para-las-habilidades-de-pensamiento-critico-en-esl?inheritRedirect=false
- Steffens, E. J Ojeda, D. Martínez, O. García, J. Hernández, H. Marín, F. (2017). Niveles de pensamiento crítico en estudiantes de Universidades en Barranquilla (Colombia). *Revista espacios*. (30), 5. Recuperado de <http://www.revistaespacios.com/a17v38n30/a17v38n30p05.pdf>

ANEXOS

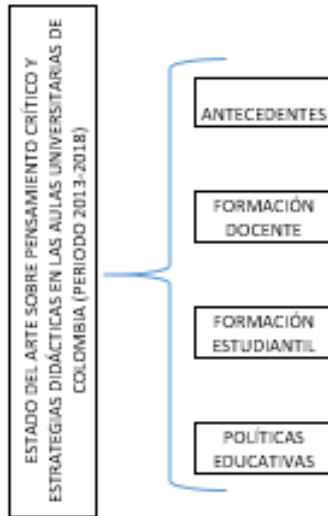
Anexo No. 1 Inventario de fuentes seleccionadas para el análisis de contenido (Muestra).

| TÍTULO | AÑO | REFERENCIAS |
|--|------|---|
| Relación entre habilidades de pensamiento crítico y rendimiento académico. | 2013 | Alquichire, S. L. y Arrieta, J. C. (2013) Relación entre habilidades de pensamiento crítico y rendimiento académico. Voces y silencios: Revista latinoamericana de educación. (9), 28-52. Doi https://dx.doi.org/10.13175/VyS9.1.2013.03 |
| Una propuesta para el diseño de los exámenes de francés desde la comprensión escrita y la inclusión del pensamiento crítico | 2015 | Angel Sanchez, E. Bernal Castillo, L. A. Bernal Rodriguez, S. M. (2015). Una propuesta para el diseño de los exámenes de francés desde la comprensión escrita y la inclusión del pensamiento crítico. (Trabajo de grado). Recuperado de http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/17337/26101108_2015.pdf?sequence=3 |
| Pensamiento crítico, estrategias para estimularlo e incidencias en la práctica pedagógica en el programa de licenciatura en educación infantil de la universidad de La Guajira | 2017 | Ayola Mendoza, M. Y. y Moscote Riveira, E. M. (2017). Pensamiento crítico, estrategias para estimularlo e incidencias en la práctica pedagógica en el programa de licenciatura en educación infantil de la universidad de La Guajira. Revista boletín redipe. (7)147-165. Recuperado de https://revista.redipe.org/index.php/1/article/download/595/566 |
| Desarrollo humano y desarrollo económico en los proyectos de emprendimiento en contextos universitarios. | 2014 | Barbosa Gomez, O. L. y Velazquez Castillo, D. P. (2014). <i>Desarrollo humano y desarrollo económico en los proyectos de emprendimiento en contextos universitarios</i> . (Tesis de maestría). Recuperado de https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/12355 |
| Desarrollo del pensamiento crítico en docentes universitarios. Una mirada cualitativa. | 2015 | Betancourth Zambrano, S. (2015). Desarrollo del pensamiento crítico en docentes universitarios. Una mirada cualitativa. Revista Virtual Universidad Católica del Norte. (44), 238-252. Recuperado de http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/627/1162 |
| Desarrollo del pensamiento crítico a través del currículo crítico. | 2014 | García, M. (2014). Desarrollo del pensamiento crítico a través del currículo crítico. Revista palabra. (3), 48-57. Recuperado de https://revistas.upb.edu.co/index.php/Palabra/article/view/7434 |
| Estrategia pedagógica – estudio de caso para fomentar pensamiento crítico en estudiantes de enfermería. Revista UNIMAR. | 2014 | Hernandez Ararat, Z. (2014). Estrategia pedagógica – estudio de caso para fomentar pensamiento crítico en estudiantes de enfermería. Revista UNIMAR. (32), 167-179. Recuperado de http://www.unimaran.edu.co/RevistaUnimar/index.php/revista-unimar-vol32no1-860-estrategia-pedagogica-estudio-de-caso-para-fomentar-pensamiento-critico-en-estudiantes-de-enfermeria |
| Desarrollo del pensamiento crítico mediante la aplicación del aprendizaje basado en problemas. | 2017 | Lara Quintero, V. Avila Palet, J. E. y Olivares Olivares, S. L. (2017). Desarrollo del pensamiento crítico mediante la aplicación del aprendizaje basado en problemas. Psicología escolar e educacional. SP. (21), 65-77. doi http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2015/02111072 |

Anexo. No. 2 Matriz de clasificación (Muestra).

| Año | 2015 |
|-------------------|---|
| Título | Estrategia de aprendizaje para potenciar el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes principiantes de la corporación de ciencia y desarrollo Uniciencia Bogotá. |
| Palabras clave | Estrategia; pensamiento crítico. |
| Objetivos | Ofrecer una estrategia de aprendizaje que contribuya al desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes principiantes de la corporación Universitaria Uniciencia del programa de ingeniería ambiental. |
| Pregunta problema | ¿Cómo contribuir al desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes principiantes de Ingeniería Ambiental de la Corporación Universitaria UNICIENCIA (Bogotá)? |
| Metodología | El trabajo de investigación tuvo una etapa de observación directa con el grupo de estudiantes de la UNICIENCIA, una siguiente etapa con la entrevista al docente titular, después una revisión de la teoría en torno a desarrollo del pensamiento crítico y finalmente la aplicación de dos unidades didácticas que dieran respuesta al título y a la propuesta del grupo investigador. El tipo de investigación en el que se enmarca este trabajo de investigación, es investigación-acción, que se utiliza para describir una familia de actividades que realiza el investigador en sus propias aulas. Con el objetivo de identificar estrategias de acción que son implementadas y más tarde sometidas a observación, reflexión y cambio. |
| Hallazgos | La implementación del método de aprendizaje cooperativo en el desarrollo de la propuesta permitió: <ul style="list-style-type: none"> • La interacción cara a cara para interactuar social y cognitivamente al explicarse los unos a otros, incluyó explicaciones orales y solución de problemas, elementos con los que se incrementó el beneficio mutuo. • La interdependencia positiva que contempló una doble función: el primero, hizo que el alumno aprendiera de manera individual, al igual que el resto del grupo. La interdependencia promovió la solidaridad en el aprendizaje de los miembros del grupo. • La responsabilidad individual, así como la interdependencia, correspondió a una doble función porque el estudiante debió responder a su desempeño académico individual, y a la vez, se comprometió con el grupo de trabajo. |
| Conclusiones | Si bien es cierto que la legislación colombiana menciona en algunos de sus apartes el desarrollo del pensamiento crítico, no existen unos lineamientos claros y pertinentes que orientes los currículos de las diferentes áreas en cuanto a cómo implementarlo e involucrarlo en la dinámica de las clases. La falta de este referente hace cada vez más difícil en la apuesta a una educación de calidad que involucre a los estudiantes en el proceso social actual y personal. Las Instituciones de Educación Superior no implementan en su currículo el desarrollo del pensamiento crítico, porque primero, no se regula desde la legislación educativa, más bien aparece como una práctica autónoma de las instituciones y segundo, porque no se han concientizado de la importancia que tiene el desarrollo de habilidades de pensamiento como herramienta eficaz del proceso enseñanza-aprendizaje. Continuamos trabajando con prácticas pedagógicas memorísticas y mecanísticas que... |

Anexo No. 3 Cuadro categorial.



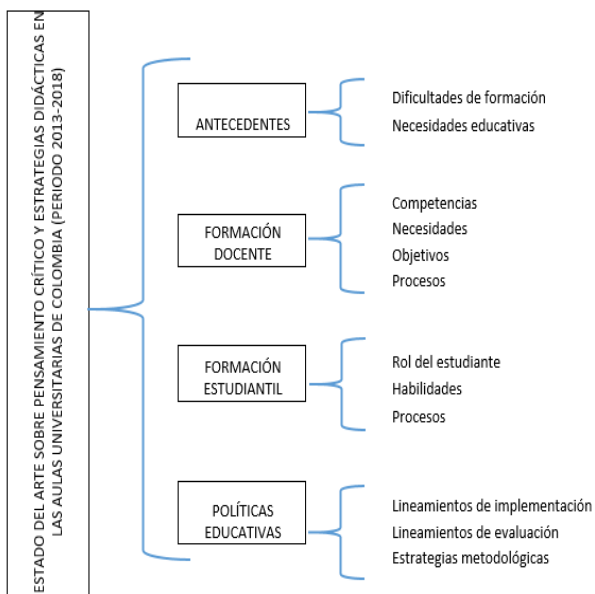
Anexo No. 4 Codificación categorías Atlas Ti.

Code Family Manager [HU: T1. U]

Families Edit Miscellaneous View

| Name | Size | Author | Created | Modified |
|-----------------------|------|--------|--------------|--------------|
| ANTECEDENTES | 2 | Super | 11/05/19 ... | 11/05/19 ... |
| FORMACIÓN DOCENTE | 3 | Super | 11/05/19 ... | 11/05/19 ... |
| FORMACIÓN ESTUDIANTIL | 4 | Super | 11/05/19 ... | 11/05/19 ... |
| POLÍTICAS EDUCATIVAS | 3 | Super | 11/05/19 ... | 11/05/19 ... |

Anexo No. 5 Cuadro sinóptico de subcategorías.



Anexo No. 6 Codificación a partir de cuadro sinóptico.

| Name | Size | Author | Created | Modified |
|-----------------------|------|--------|--------------|--------------|
| ANTECEDENTES | 2 | Super | 11/05/19 ... | 11/05/19 ... |
| FORMACIÓN DOCENTE | 3 | Super | 11/05/19 ... | 11/05/19 ... |
| FORMACIÓN ESTUDIANTIL | 4 | Super | 11/05/19 ... | 11/05/19 ... |
| POLÍTICAS EDUCATIVAS | 3 | Super | 11/05/19 | 11/05/19 |

DIFICULTADES DE FORMACIÓN (39-0)
NECESIDADES EDUCATIVAS (36-0)

Anexo No. 7 Memos analíticos.

Dentro de la pedagogía están incluidas las habilidades del pensamiento, las cuales contribuyen a fomentar integralmente el conocimiento, además de ayudar a transferir los saberes aprendidos a través de dar paso a un aprendizaje que perdure, que sea significativo y que se pueda aplicar en los contextos en los cuales se desarrollan nuestros estudiantes y docentes. Pero lo que también es cierto y de pleno conocimiento, es lo que Sánchez (1998) relata:

Hoy sabemos y se ha comprobado, que muchas de las dificultades de aprendizaje en los estudiantes se originan en su falta de habilidad para procesar cualquier información, lo cual repercute en el desarrollo de esquemas que faciliten el almacenamiento, la recuperación y el uso adecuado de los conocimientos. (p. 5).

Alfaro (1998, citado por Aguilera, Zubizarreta y Castillo, 2006), planteó que el pensamiento crítico es saber aprender, razonar, pensar de forma creativa, generar y evaluar ideas, ver las cosas con el ojo de la mente, tomar decisiones y resolver problemas. Así, en un estudio sobre las diferentes habilidades del pensamiento en general, se demostró que el pensamiento crítico es importante en el ejercicio profesional de enfermería, estudio que se socializa en el artículo sobre la Constatación de las Habilidades del Pensamiento Crítico, en el cual Aguilera et al., resaltaron la importancia de la manera como los estudiantes identifican la información necesaria para la solución de un problema investigativo o de atención en enfermería, como también, que no toda esta información es importante y necesaria, sino que es ahí donde las habilidades que posean para realizar una metacognición, representan un papel transcendental.

Es importante que los educandos sean estimulados por sus educadores, quienes los deben ubicar en situaciones problemáticas donde tengan que utilizar las diferentes habilidades como pensar, interpretar, argumentar, diagnosticar y tomar decisiones. Cabe re-saltar que se debe tener una mente abierta y flexible a los cambios y eventualidades, como también a la importancia del ingenio del estudiante para retomar lo aprendido de la mejor forma y llevarlo a la práctica.

Es esencial retomar los estudios realizados por Eterovic y Stieповich (2010) sobre enfermería, basados en la certeza, como "la utilización consciente, explícita, juiciosa, que la mejor evidencia clínica predispone para tomar decisiones sobre el cuidado de cada paciente" (p. 71). En este estudio se menciona la relevancia del proceso de atención en enfermería basado

Anexo No. 8 Matriz de citas para análisis e interpretación (Muestra).

| MEMO | U | CITA PARA ANÁLISIS | CITA DE REFERENCIA TEÓRICA | REFERENCIA |
|--|------------------|---|--|--|
| Desarrollo del PC en docentes a partir de talleres y actividades de argumentación. | U. del Norte | Las habilidades que se buscaron desarrollar fueron posición personal, respeto por la posición del otro, construcción de acuerdo, empatía y coherencia. En cuanto a la posición personal: cada docente al inicio de la intervención tenía su propia posición personal acerca de cada temática trabajada. Algunos docentes manejaban posiciones con argumentos débiles, es decir, con pocos argumentos y sin evidencias relevantes. Para ejemplificar lo anterior se retoma aquí el tema de la exigencia académica en el aula de clase, en el que un docente afirmó: "creo que es más que palabras, también es el testimonio... está en la hora, en la norma clara". Otros docentes manejaban posiciones personales con argumentos fuertes, en otras palabras, varios argumentos con evidencias relevantes. En la misma temática del ejemplo anterior otro docente afirmó: "a partir de lo que he revisado hay dos niveles sobre la lectura de la exigencia, uno tiene que ver desde el ejercicio del ámbito académico y otro tiene que ver desde el ejercicio de la perspectiva individual que viene más de la familia, que tiene que ver con el sentido de vida que construimos desde pequeños... yo creo que la exigencia no se construye en la teoría, se construye en la actitud que asumimos o que asume el estudiante en la interacción con el docente, por eso hay una corresponsabilidad por eso se habla de la exigencia del docente y de la exigencia del estudiante, donde debe existir una sincronía en estos dos elementos." | "En el caso de la interacción en la sala de clase, el poder de proponer, y el deber de argumentar con sus estudiantes las reglas de juego que se deben seguir, corresponde al profesor. En la universidad se considera, por lo tanto, que es de responsabilidad de los profesores la creación, en la sala de clase, de las condiciones apropiadas para que se produzca una interacción productiva, fundamental para que el estudiante construya su propio conocimiento, pero también para que el estudiante vaya, por un lado, consolidando la capacidad de | González, J. (2006) La capacidad de pensamiento crítico y el proyecto educativo de la universidad Icesi. En: Discernimiento, evolución del pensamiento crítico en la educación superior: El proyecto de la universidad Icesi. Oficina de Comunicaciones de la Universidad Icesi. Cali, Colombia. |
| Se recalca la importancia del papel docente y de la implementación de metodologías adecuadas para desarrollar el PC | U. del Atlántico | Entre las implicaciones pedagógicas en consideración, teniendo en cuenta los resultados se tiene, primeramente, que los docentes deben reconocer la necesidad de crear metodologías pertinentes y coherentes, y que estas cuenten con la solidez ineludible que significa promover el pensamiento crítico. Segundo, los docentes en formación deben percibirse como investigadores, y de esta manera promover la lectura crítica, el pensamiento crítico, creativo, reflexivo, analítico y moral. | "Aunque la planificación debe concebirse con la flexibilidad suficiente para adecuarse al desarrollo efectivo que se producirá en su implantación, planificar ayuda a la coherencia; facilita la reflexión sobre objetivos, contenidos, metodología, evaluación y recursos; visualiza el plan de trabajo de manera que sea más fácil la coordinación entre asignaturas; e informa a alumnado sobre las intenciones y el planteamiento de desarrollo de la asignatura." [...] "Elaborar un nuevo plan docente es una oportunidad para reflexionar sobre la docencia: innovación en la definición de objetivos y contenidos, en los métodos de enseñar, en los sistemas de evaluación..." (Parcerisa, A. et al, 2010, p.43) | |
| A pesar de que el docente muestra organización en el desarrollo de su clase a través del uso de guías de trabajo, se requiere capacitar al docente en cuanto al diseño metodológico que implementa conforme a las necesidades de sus estudiantes, confrontando sus saberes con las actividades que lleva a cabo en la clase. | U. GUAYABANA | "la técnica y el arte de formular preguntas también conocido como la maquiética donde lo primero que hay que cuidar es a los estudiantes como dividir una lectura o un escrito en párrafos" Por otro lado, los docentes reconocen la importancia de la planeación como un elemento esencial asociado al desarrollo de las metodologías de clase. Por lo tanto, los docentes establecen y desarrollan diferentes guías de trabajo, en las cuales definen los objetos de cada actividad, los recursos y los materiales. Además, un elemento importante es que las metodologías también están orientadas por el desarrollo de un proceso de clase dialógico, en el cual se motive a los estudiantes a participar y a exponer sus conocimientos previos frente a un tema o a una situación, para de esta manera confrontar sus saberes y sus experiencias con los nuevos conocimientos que son desarrollados a través de las actividades. En general, se puede decir que las metodologías de los docentes están orientadas por una serie de principios comunes, como la planeación, la colaboración, el diseño de guías de trabajo y la interacción constante con los estudiantes. Sin embargo, en ningún caso los informantes hablan de una metodología específica, con pasos, objetivos y actividades, lo cual hace pensar en la importancia de promover procesos de capacitación docente enfocados principalmente en el diseño de metodologías sólidas y estructuradas que respondan a las particularidades del entorno y a las necesidades de los estudiantes. Figura 4. Síntesis sobre las metodologías de clase | | Parcerisa, A. (Coord.) (2010) Ejes para la mejora docente en la universidad. Ediciones Ocaedro. Barcelona: España. |