



Sophia, Colección de Filosofía de la Educación

ISSN: 1390-3861

ISSN: 1390-8626

revista-sophia@ups.edu.ec

Universidad Politécnica Salesiana

Ecuador

Escobar Domínguez, María Gisela  
**PRÁCTICA PEDAGÓGICA DEL PENSAMIENTO CRÍTICO DESDE LA PSICOLOGÍA CULTURAL**

Sophia, Colección de Filosofía de la Educación, núm. 36, 2024, Enero-Junio, pp. 301-326

Universidad Politécnica Salesiana

Cuenca, Ecuador

DOI: <https://doi.org/10.17163/soph.n36.2024.10>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441876638010>

- ▶ [Cómo citar el artículo](#)
- ▶ [Número completo](#)
- ▶ [Más información del artículo](#)
- ▶ [Página de la revista en redalyc.org](#)

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

# PRÁCTICA PEDAGÓGICA DEL PENSAMIENTO CRÍTICO DESDE LA PSICOLOGÍA CULTURAL

## Pedagogical Practice of Critical Thinking from Cultural Psychology

MARÍA GISELA ESCOBAR DOMÍNGUEZ\*  
Universidad Metropolitana de Caracas, Venezuela  
mescoabar@unimet.edu.ve  
<https://orcid.org/0000-0003-3773-8159>

### Resumen

El pensamiento crítico es una competencia fundamental en los actuales enfoques educativos, sin embargo, ha sido objeto de definiciones diversas, exigiendo un abordaje desde su epistemología, teorización y praxis. Esta investigación tuvo como objetivo analizar las nociones sobre el pensamiento crítico y las prácticas pedagógicas aplicadas en el aula por docentes latinoamericanos. Se acudió al paradigma cualitativo-crítico a través del método hermenéutico. La selección de participantes se realizó mediante el muestreo por saturación teórica, obteniéndose un grupo de ocho docentes a quienes se aplicaron entrevistas no directivas a profundidad. En el análisis de resultados emergieron cinco categorías: 1) nociones sobre pensamiento crítico, en las cuales se evidencia la tendencia a un énfasis cognitivo y racional; 2) praxis didáctica, expresando mayor dominio de las asignaturas de contenido lingüístico como adecuadas para promover el pensamiento crítico; 3) autoevaluación y necesidad de mayor reflexión y capacitación sobre la praxis docente en el área; 4) currículo y políticas educativas, en la cual se exponen incongruencias entre los currículos y la práctica de aula; 5) pensamiento crítico y rendimiento académico, que expone una relación no lineal entre ambos conceptos. Se concluye que es fundamental evitar los determinismos basados en habilidades que expresan el pensamiento crítico y en su lugar promover aproximaciones complejas que permitan incluir experiencias culturales, sociales y éticas que son también inherentes al proceso.

### Palabras clave

Pensamiento crítico, práctica pedagógica, razonamiento, determinismo, lenguaje, cultura.

**Forma sugerida de citar:** Escobar Domínguez, María Gisela. 2024. Práctica pedagógica del pensamiento crítico desde la psicología cultural. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (36), pp. 301-326.

\* Doctora en Psicología Social. Magister en Psicología Social. Licenciada en Psicología. Profesora de la Universidad Metropolitana de Caracas y profesora titular jubilada de la Universidad de Los Andes. Ha publicado libros y artículos en revistas indexadas. Profesora visitante en universidades de Latinoamérica, reconocida como investigadora en el Sistema de Investigadores de Venezuela, en universidades venezolanas y latinoamericanas.

### Abstract

Critical thinking is a fundamental competence in current educational approaches; however, it has been the subject of diverse definitions, requiring a comprehension from its epistemology, theorization, and praxis. The objective of this research was to analyze notions about critical thinking and pedagogical practices in a group of Latin American teachers. The qualitative-critical paradigm was used through the hermeneutic method. The selection of participants was carried out through theoretical saturation sampling, obtaining a group of eight teachers to whom in-depth non-directive interviews were applied. In the analysis of results, 5 categories emerged: 1) Notions about critical thinking, in which the tendency towards a cognitive and rational emphasis is evident; 2) Didactic praxis, expressing greater mastery of linguistic content subjects as appropriate to promote critical thinking; 3) Self-assessment and need for greater reflection and training on teaching praxis in the area, 4) Curriculum and educational policies, in which inconsistencies between curricula and classroom practice are exposed, and 5) Critical thinking and performance academic, which exposes a non-linear relationship between both concepts. It is concluded that it is essential to avoid determinisms based on skills that express critical thinking and instead promote complex approaches that allow including cultural, social and ethical experiences also inherent to the process.

### Keywords

Critical thinking, pedagogical practice, reasoning, determinism, language, culture.

302



## Introducción

Las nuevas tendencias educativas proponen el desarrollo del pensamiento crítico al interior de las aulas de clase. Este interés actual está relacionado con la identificación de las necesidades actuales vinculadas al desarrollo sustentable y la ciudadanía democrática (Diez *et al.*, 2021; Noula, 2018), que exigen capacidades y aptitudes para actuar frente a dinámicas sociales y culturales complejas, así como solucionar problemas cotidianos a través de la mediación de las tecnologías. Por tal motivo, las políticas educativas alrededor del mundo están cada vez más orientadas a fomentar el pensamiento crítico como una competencia que incluye habilidades que permiten la aplicación activa y eficaz de los saberes académicos en los contextos reales, dándoles tanta importancia a los aspectos argumentativos y participativos, como a los procesos cognoscitivos adquiridos a través del aprendizaje (García, 2018).

Sin embargo, la formación de estudiantes críticos no es una necesidad reciente en la educación. Si bien desde el año 2000 puede rastrearse un interés en abordar empíricamente este proceso a través de la investigación científica (Cebotarev, 2003), no es menos cierto que la epistemología y pedagogía críticas han sido saberes que han atravesado la práctica en la escuela latinoamericana desde hace varias décadas, planteadas como procesos transformadores que emergen desde la conciencia de la propia realidad frente a elementos estructurales, como la clase social, el poder

o la dominación (Freire, 2009; Giroux, 2001), a fin de cuentas, con un sentido político. Dichos saberes han sido determinantes para considerar el pensamiento crítico desde una perspectiva histórica, cultural y ética. Por otro lado, la pedagogía crítica considera no solo a un estudiante activo en el proceso de transformación de sus propios saberes, sino a un docente preparado para generar retos y cuestionamientos que motiven al estudiante a mirar la realidad de formas no convencionales. Sin embargo, esta implicación del docente en una práctica crítica transformadora es un asunto que parece ir siendo desestimado en los recientes enfoques dominantes de las políticas educativas y también en el trabajo en aula.

Tomando en consideración lo anterior, se ha partido de tres preguntas fundamentales que enuncian el problema de investigación: ¿cómo conciben y definen los docentes latinoamericanos el pensamiento crítico?, ¿de qué manera lo promueven al interior de las aulas de clase?, ¿determinan las definiciones sobre el pensamiento crítico que poseen los docentes, formas específicas de dinamizar el trabajo en el aula?

Si bien esta investigación no pretende hacer un análisis a los aportes de la pedagogía crítica latinoamericana, sí aspira a conocer la actualidad en las concepciones, definiciones o nociones de docentes latinoamericanos sobre el pensamiento crítico y su desarrollo en el aula de clases frente a las actuales exigencias educativas, con ánimos de reflexionar sobre los vacíos o necesidades que pueden estar presentándose, además de continuar abonando en el terreno investigativo que enriquezca el concepto. Por tal motivo, el objetivo de esta investigación fue analizar las nociones sobre el pensamiento crítico que poseen docentes latinoamericanos y las prácticas pedagógicas aplicadas en el aula para su desarrollo en los estudiantes.

En este contexto, interesa conocer cómo se define el pensamiento crítico desde la práctica docente en Latinoamérica, cuáles son los enfoques dominantes y las estrategias para su dinamización en el aula de clases, tomando en cuenta que no es posible asumir las nuevas tendencias educativas hacia un cambio de paradigmas orientado al fomento de las competencias críticas si antes no se cuenta con un ejercicio docente reflexivo desde lo epistemológico, teórico y procedimental, que abarque conscientemente la complejidad de un proceso que integra de manera bidireccional a estudiante y maestro. Es necesario considerar que la práctica de aula requiere una actitud dialógica e innovadora que claramente fomente la discusión y la argumentación sobre la base de las experiencias, así como desde los saberes académicos. De allí la pertinencia de esta investigación y la necesidad de profundizar en estos temas.



A continuación, para sustentar el estudio, en el siguiente apartado se revisan tres tendencias dominantes que explican el pensamiento crítico, las dos primeras de enfoque cualitativo, y en tercer lugar, la aproximación positivista-cuantitativa. En dicha revisión se exponen las versiones específicas sobre el pensamiento crítico y sus aplicaciones en la práctica docente.

Posteriormente, a fin de cumplir con el objetivo de esta investigación, se describe el método cualitativo empleado, el cual está alineado con el paradigma sociocrítico (Denzin y Lincoln, 2012), a través de entrevistas a ocho docentes de instituciones de educación primaria y secundaria en distintos países latinoamericanos, tomando en cuenta la necesidad de abordar sus concepciones personales y experiencias pedagógicas en torno al desarrollo del pensamiento crítico en sus estudiantes. Dicho abordaje permitió recuperar y comprender el significado de los relatos de los docentes, mediante la interpretación reflexiva, culturalmente situada y transformadora. Finalmente, se enuncian los resultados alcanzados (siguiendo el proceso de categorización cualitativa) y la discusión de dichos resultados a la luz de los elementos teóricos y empíricos considerados.

304



## Tendencias en el estudio del pensamiento crítico

Como se ha señalado, es posible precisar a través de la consulta de la literatura que, en las comprensiones actuales sobre pensamiento crítico, se ha venido subestimando el trabajo educativo con base ética, cuestionadora y transformadora; en su lugar, los abordajes se orientan a la objetivación e identificación de categorías observables y medibles en el aula. De acuerdo con lo planteado, en el trabajo de revisión documental realizado para esta investigación, se precisaron tres grandes tendencias que guían los estudios actuales sobre pensamiento crítico, las cuales tienen repercusiones en la práctica pedagógica latinoamericana.

En primer lugar, la línea constructivista, que es indudablemente una tendencia dominante en la actualidad, la cual concibe el pensamiento crítico como habilidad cognitiva superior, orientada hacia la búsqueda de resultados tangibles que pueden tener incidencia en el desempeño académico (Cubides *et al.*, 2017, Ossa-Cornejo *et al.*, 2017; Oliveras y Sanmartí, 2009; Campos, 2007). En esta tendencia, la lectoescritura se ha considerado como el proceso que objetiva el pensamiento crítico, en tanto destreza que posibilita y evidencia las estructuras conceptuales adquiridas sobre la base de la interrelación dinámica entre lector, texto y contexto (Solé y Castells, 2004). Desde esta perspectiva, el pensamiento crítico se

construye cuando el lector se sitúa frente a las informaciones que le ofrece el texto, trascendiendo el lenguaje literal a través de la formulación de inferencias y elaboración de nuevos significados (Cassany, 2017), ya sea a través de la lectura crítica o la escritura, por ejemplo, de ensayos o investigaciones. En síntesis, la línea constructivista sustenta el concepto de pensamiento crítico como lenguaje, omitiendo la diversidad de otras experiencias de conocimiento.

En segundo lugar, se halla otra línea epistemológica y teórica que considera el pensamiento crítico como proceso integrador en el que participan y dialogan los aprendizajes adquiridos en el contexto educativo, articulados con las experiencias de la vida personal, ciudadana o laboral (Ross y Gautreaux, 2018; Saiz y Fernández, 2012; López Aymes 2012). Dicho proceso tiene un sentido social y cultural, además del aprendido en la escuela, ya que emerge de la problematización de experiencias aplicables a la vida cotidiana gracias al desarrollo de habilidades investigativas y creadoras. Por tanto, atraviesa las distintas áreas del saber siempre que se establezca en la enseñanza un entorno problematizador y dialógico. Desde este enfoque existe una comprensión del pensamiento crítico como competencia que se desarrolla a través de las situaciones problematizadoras en áreas como las matemáticas (Cornejo-Morales y Alsina, 2020), la historia (Moreno-Vera, 2018; Grez, 2018), las artes (Poce, 2021) o las ciencias naturales (Blanco *et al.*, 2017), por mencionar algunas, sobre las cuales debe insistirse en las distintas etapas educativas e incluso en el nivel universitario. Este enfoque está asociado a las perspectivas del pensamiento crítico establecidas desde una comprensión compleja y ecológico-cultural, además del evidente legado de la pedagogía crítica.

Una tercera línea, de enfoque positivista-cuantitativo, está determinada por las propiedades medibles del pensamiento crítico. Esta línea intenta considerar dicho constructo como una variable que se expresa en las respuestas de los estudiantes a las dimensiones validadas y establecidas en un instrumento específico (Manassero-Mas y Vázquez-Alonso, 2020; Saiz y Fernández, 2012), que suele estar sustentado teóricamente en una relación directa entre habilidades de pensamiento crítico y razonamiento científico (Palma *et al.*, 2021). La tendencia cuantitativa del pensamiento crítico si bien tiene menos fuerza en la didáctica de las aulas de clase, encuentra utilidad metodológica en la investigación educativa, así como en las evaluaciones de calidad que rigen las políticas educativas en la mayoría de los países del mundo, como es el caso de las pruebas internacionales PISA. En estas pruebas el pensamiento crítico es medido desde tres dimensiones:

- *Conocimiento y comprensión*, evaluada a través de pruebas que indagan sobre la resolución de problemas y dilemas.
- *Destrezas*, que incluyen pensamiento analítico y crítico, a través de instrumentos cognitivos.
- *Actitudes*, que se evalúan por un cuestionario de contexto, e incluye componentes como apertura hacia otras culturas, respeto hacia la otredad, conciencia global y responsabilidad (OCDE, 2018).

Cabe mencionar que esta perspectiva define los criterios para el diseño y aplicación de las políticas educativas en pro de la calidad de la educación en la mayoría de los países latinoamericanos. Sin embargo, los estándares cuantitativos también han permitido evidenciar las incoherencias entre los procesos evaluativos internacionales, las políticas educativas sobre el pensamiento crítico en los países de la región, y finalmente, con el desempeño que se evidencia en la práctica de aula.

306



## Retos actuales en la enseñanza del pensamiento crítico

Precisamente, frente a los resultados de estas pruebas, se ha logrado constatar que las expectativas para desarrollar estudiantes críticos en las aulas latinoamericanas están aún lejos de ser satisfechas (Rodríguez, 2018). Se han expuesto no solo dificultades en la estandarización de las políticas educativas al interior de las instituciones educativas de los países que integran la región latinoamericana, sino la necesidad de que los docentes cuenten con líneas curriculares y didácticas claras, que permitan materializar el pensamiento crítico en el contexto educativo (Castillo, 2020; Niño-Arteaga, 2019), tomando en cuenta la diversidad y desigualdad que caracteriza a la población estudiantil. Lo anterior, conduce al primer reto que debe tomarse en cuenta, ya que una de las dificultades reportadas en la literatura y que puede estar vinculada a la detección de bajos niveles en el desempeño asociado al pensamiento crítico, consiste en que son los docentes quienes deben tomar las decisiones sobre las estrategias encaminadas a desarrollar dichas competencias (Cruz *et al.*, 2019; Noula, 2018), puesto que se les ha delegado la autonomía en el diseño, planificación y desarrollo de las actividades dirigidas a cumplir dichos objetivos.

En tal sentido, el docente se enfrenta no solo a generar estrategias en la práctica didáctica para promover el pensamiento crítico, sino que debe generar un proceso personal de selección y adecuación de los principios epistemológicos y teóricos que considera pertinentes para establecer

las concepciones del pensamiento crítico que respalden la práctica de aula, lo cual exige una formación pedagógica (Avendaño, 2016) —que no siempre se cumple—. Tal y como se ha señalado, las tres tendencias epistemológicas sobre el pensamiento crítico que se han identificado previamente pueden conllevar a formas específicas de abordaje pedagógico y es necesario que el docente las conozca, a fin de elegir las opciones más adecuadas y con las cuales considera que se pueden lograr un trabajo efectivo.

El segundo reto tiene que ver con la preferencia de los docentes por los métodos de enseñanza tradicional y memorística en los distintos contenidos, siendo este otro factor que obstaculiza la práctica crítica en el aula (Noula, 2018), razón por la cual, aun cuando existen buenas intenciones, con frecuencia las estrategias didácticas implementadas no poseen la pertinencia y eficacia necesarias para la necesaria problematización (Gámez, 2012). Aquí es pertinente reconsiderar la propuesta de Freire (2009) quien señala que la escuela debe invitar a una educación fundamentada en el diálogo y la reflexión; o desde la línea constructivista, los aportes de Bruner (2006), quien enfatiza en la narración como llave en la construcción de significados del mundo, ya que permite hacer familiar lo extraño y cuestionar lo normativo, lo cual es esencial en la formación de pensadores críticos.

Cuando la educación promueve la repetición literal de los contenidos, también limita las posibilidades del estudiante de establecer conexiones y asociaciones entre lo conocido, lo aprendido y las experiencias, además de frenar la posibilidad de cuestionar, divergir y generar alternativas ante los retos. Por tal motivo, la repetición y memorización reduce las capacidades de los estudiantes para afrontar las exigencias sociales, ya que los forma en competencias básicas instrumentales, pero no brinda oportunidades para trascender un modelo productivo desigual y dependiente. Esto evidentemente se vincula a las condiciones de inequidad que caracterizan a la región latinoamericana y que están estrechamente relacionadas con la calidad educativa, ya que la desigualdad en el acceso a los recursos didácticos proporciona menores oportunidades para que los estudiantes de las periferias urbanas y rurales accedan a modelos pedagógicos innovadores que fomenten competencias críticas (Huanca-Arohuanca y Canaza-Choque, 2019).

Lo mencionado, conduce al tercer reto, ya que la enseñanza del pensamiento crítico debe estar situada culturalmente, considerando los procesos de cada grupo y las comprensiones que los individuos construyen acerca del entorno cultural. Debe destacarse que el pensamiento crítico no es solo una expresión lingüística, sino que se vincula a la solución

y comprensión de los problemas de la vida diaria, que no solo son instrumentales, sino también sociales. Así que establecer sistemas estandarizados para el desarrollo del pensamiento crítico, y aún más, hacerlos cuantificables, limita la posibilidad de expresar las distintas formas y estrategias posibles en la construcción de conceptos que se elaboran desde experiencias personales, en interrelación con los retos y opciones que proporcionan docentes y pares. En este sentido, es fundamental seguir los aportes de la psicología histórico-cultural (Bruner, 2006; Vygotsky, 1995), y tomar en cuenta que el pensamiento crítico se construye gracias al intercambio de significados entre el individuo y su cultura. Es necesario, entonces, que el docente, además de aportar los contenidos establecidos en el currículo educativo, sea capaz de situarlos en las realidades del grupo, para que el estudiante logre incorporarlos, reelaborarlos y retornarlos críticamente a través de sus experiencias.

308



## Metodología

El objetivo de esta investigación fue analizar las nociones sobre el pensamiento crítico y las prácticas pedagógicas aplicadas en el aula por docentes latinoamericanos. Para lograr dicho objetivo se consideró una aproximación cualitativa a las experiencias de los docentes de educación básica en varios países de América Latina.

Como ya se dijo, la investigación cualitativa sigue un diseño metodológico en el cual se privilegia la experiencia construida entre el investigador y el participante, a través de los relatos obtenidos en las entrevistas (Charmaz, 2006). Por ello es fundamental la interacción y lograr que dichos relatos sean suficientemente explícitos a fin de lograr la mayor riqueza argumentativa y, finalmente, interpretativa.

La investigación se llevó a cabo en el contexto de un curso virtual de capacitación en un instituto de formación profesional acreditado internacionalmente, en el cual estaban matriculados 31 docentes procedentes de Perú, México, Costa Rica, Ecuador, Colombia, Panamá, Paraguay y Chile, quienes laboran en distintos niveles educativos. Para la selección de los participantes se estableció como criterio de inclusión que los docentes estuvieran activos en ejercicio en los niveles de educación primaria o secundaria en sus respectivos países. Fueron excluidos los profesores universitarios.

Una vez definidos los criterios de inclusión y exclusión, se obtuvo un grupo de 18 docentes que cumplían los requisitos preestablecidos. Luego, se escogió la muestra de participantes a través del procedimiento de

saturación teórica propuesto en la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2002). Dicho procedimiento de muestreo combina la selección progresiva de participantes, la recolección de los relatos y el proceso analítico de la información recogida, permitiendo a la investigadora ampliar progresivamente el rango de informantes, mientras se definen categorías emergentes, hasta que han sido saturadas teóricamente dichas categorías. Al aplicarse la saturación teórica se obtuvo una muestra definitiva de ocho (8) docentes como participantes clave, cuya caracterización es la siguiente:

**Tabla 1**  
**Configuración de la muestra de participantes**

Participante	País	Edad	Nivel educativo	Tiempo de servicio
Docente 1	Perú	52	Licenciado en Básica Primaria Especialización en Evaluación pedagógica	16 años
Docente 2	Perú	62	Licenciada en Ciencias sociales Magister en Educación	38 años
Docente 3	México	30	Licenciada en Ciencias sociales	2 años
Docente 4	Colombia	53	Licenciada en Básica primaria Magister en Tecnología	13 años
Docente 5	Perú	42	Licenciado en Lenguas Modernas Magister en Educación	14 años
Docente 6	Colombia	52	Licenciada en Castellano Especialista en Literatura Colombiana	25 años
Docente 7	Ecuador	40	Licenciada en Ciencias Sociales	12 años
Docente 8	Perú	43	Licenciada en Básica Primaria Magister en Ciencias Naturales	12 años

Fuente: elaboración propia.

El estudio se llevó a cabo de manera virtual durante los meses de septiembre y octubre de 2021, durante el desarrollo del curso de capacitación mencionado. Para contar con la participación de los docentes se solicitó, individualmente por correo, a cada potencial participante la colaboración en la investigación. Al obtenerse la respuesta afirmativa se envió el consentimiento informado y se acordó día y hora para una reunión de entrevista vía plataforma Zoom. Las entrevistas tuvieron una duración en-

tre 60 y 90 minutos, siguiendo una guía abierta no estructurada, la cual fue elaborada previamente. En la misma se consideraron los siguientes temas:

- Definiciones y teorizaciones sobre el pensamiento crítico.
- Estrategias y didácticas usadas en el aula de clases.
- Espacios y contextos de aplicación del pensamiento crítico por los estudiantes.
- Relaciones con el rendimiento académico.
- El pensamiento crítico en la implementación del currículo.

En el desarrollo de las entrevistas prevaleció la orientación no directiva, permitiendo a los participantes desarrollar sus argumentos de forma libre y sin limitar la información según las preconcepciones de la investigadora. Las sesiones fueron grabadas previo consentimiento informado de los participantes. El corpus textual procedente de cada entrevista fue analizado de forma independiente, con la finalidad de cumplir con el procedimiento de muestreo teórico y establecer el punto de saturación que implicó la culminación de la recolección de información.

Cabe destacar que en el proceso de saturación teórica, que guio el proceso metodológico, la codificación abierta y la organización en categorías centrales inicia desde la primera entrevista, por tanto, el análisis parcial de cada entrevista abre paso a las siguientes, en un proceso dinámico y concatenado que combina el razonamiento inductivo y deductivo. Una vez obtenido el punto de saturación de la recolección de información, se establecieron las categorías emergentes definitivas y se dio paso al proceso interpretativo para dar sentido al corpus textual, de acuerdo a los objetivos y a la lectura de referentes empíricos que orientaron la investigación.

## Resultados y discusión

### *Nociones sobre el pensamiento crítico*

En esta categoría se integran las nociones y conocimientos que los docentes tienen sobre el pensamiento crítico, tomando en cuenta que las definiciones sobre este proceso son fundamentales en la orientación de la praxis educativa.

Según se recuperó de las entrevistas, puede afirmarse que en los docentes no hay una noción de pensamiento crítico homogénea, lo cual refleja el carácter polisémico del concepto y posiblemente se vincule con ambigüedades en las aplicaciones de estrategias en el aula. Esta situación



ha sido identificada por Gámez (2012) y será analizada en una próxima categoría. Sin embargo, todas las definiciones presentadas por los ocho docentes entrevistados expresan que el pensamiento crítico es una habilidad cognitiva y racional. Hacen uso de expresiones como “capacidad de análisis”, “inferencia y autorregulación”, “resolución de problemas” y “capacidad argumentativa”. Esta noción se evidencia en definiciones como:

Habilidad cognitiva que agrupa la interpretación, el análisis, la evaluación, la inferencia, la explicación y la autorregulación, permitiendo discernir y establecer una posición a partir de los argumentos (Docente 1).

Es un proceso cognitivo que conlleva al desarrollo de habilidades como la reflexión, análisis, síntesis, contrastar contenidos para toma de decisiones y solucionar problemas (Docente 2).

Cabe destacar que todas las nociones aportadas son establecidas sobre la base del carácter discursivo y argumentativo del pensamiento crítico, lo cual sitúa la tendencia en un enfoque racional y constructivista con base en el lenguaje. Algunas características que se señalan en estas nociones son:

- Avalar o restar credibilidad a una situación con argumentos contundentes y convincentes.
- Generar las propias opiniones y posturas con criterios de conocimiento.
- Comprensión del contexto.
- Evaluar los razonamientos a partir de bases consideradas como verdaderas.

Según se expresan en las respuestas de dos docentes, se puede evidenciar un acercamiento a estas comprensiones:

Es utilizar el conocimiento y la capacidad que se tiene para observar, analizar e interpretar una situación y avalar o restarle credibilidad con argumentos contundentes y convincentes (Docente 4).

El pensamiento crítico consiste en analizar y evaluar la consistencia de los razonamientos [...] en especial aquellas afirmaciones que la sociedad acepta como verdaderas en el contexto de la vida cotidiana (Docente 6).

La noción del pensamiento crítico fundamentalmente orientada a una base racional-cognitiva es también la orientación predominante en la revisión de la literatura realizada para esta investigación, hallazgo también destacado por Lorencová *et al.* (2019). Además, se evidencia

que dichas nociones de los docentes vinculan el pensamiento crítico con las competencias argumentativas y lingüísticas (Ospina-Carmona *et al.*, 2022; Cassany, 2017; Cubides *et al.*, 2017), lo cual posibilita un registro objetivo de los procesos y su consecuente evaluación, tendencia que también predomina en los enfoques consultados en la literatura.

Por otro lado, emergió de los discursos de dos docentes una noción del pensamiento crítico como un proceso integrador en el que participan distintos ámbitos de la vida de la persona:

Integra capacidades que permite resolver las diversas situaciones de la vida cotidiana, teniendo la oportunidad de interpretar, profundizar, reflexionar (Docente 7).

Una perspectiva integradora es sugerida por Ross y Gautreaux, (2018), quienes focalizan las aplicaciones prácticas del pensamiento crítico y proponen de superar el excesivo énfasis en lo racional y cognitivo que se ha establecido para comprender el proceso.

Es importante acotar que en las nociones expuestas por los docentes se hace poco énfasis en las experiencias, las emociones y las socializaciones como importantes promotoras del pensamiento crítico (Guzmán, 2014). Estos son procesos que también posibilitan que el individuo genere criterios de comprensión y elección sobre la base de su propia visión del mundo. Por tanto, es necesario afianzar una noción del pensamiento crítico vinculada a los problemas sociales, ecológicos, éticos y culturales, que permitan un posicionamiento frente a los dilemas y diversidad actual de la sociedad. De esta manera lograr que la práctica en el aula no se limite a objetivar y reducir el pensamiento crítico a habilidades concretas e indicadores lingüísticos o argumentativos, sin dotarlos del contenido problematizador necesario para comprender su contexto de referencia.

### *Praxis didáctica*

Una de las concepciones que se ve reflejada en los discursos de los docentes entrevistados es asociar la práctica didáctica para el desarrollo del pensamiento crítico con asignaturas de dominio lingüístico, particularmente castellano y estudios sociales. Únicamente dos docentes plantearon que el pensamiento crítico puede ser fomentado en todas las asignaturas del currículo:

Todas [...] desde cualquier área o asignatura se puede desarrollar el pensamiento crítico. Solo es buscar actividades y estrategias que lleven



al razonamiento, extraer conclusiones, obtener su propia información (Docente 3).

El docente 8 aporta que, desde su perspectiva, las matemáticas, la informática y las ciencias naturales promueven el pensamiento crítico, ya que desarrollan el razonamiento lógico y la toma de decisiones adecuadas, vinculando así la práctica didáctica con su área de competencia que son las ciencias naturales.

A manera personal creo que este pensamiento crítico debe fortalecer el criterio y la autonomía frente a la toma de decisiones en cada momento y lugar, que el estudiante deba elegir maneras de pensar y de actuar (Docente 8).

Ciertamente, las propuestas de Cornejo-Morales y Alsina (2020) y Blanco *et al.* (2017) se enfocan en la importancia de desarrollar el pensamiento crítico a través de la generación de relaciones entre conceptos abstractos y experiencias cotidianas, en el aprendizaje de las matemáticas y las ciencias naturales, de forma que los contenidos tengan relación con la realidad vivida, o a través de las paradojas (Mora-Ramírez, 2023). Sin embargo, es evidente que la tendencia que prevalece en los docentes entrevistados vincula la praxis didáctica con las asignaturas de base lingüística; desde allí se confirma que de acuerdo a sus concepciones, el trabajo en el aula debe guiar la formación de habilidades argumentativas más que al desarrollo de destrezas integrales para actuar en contextos diversos y problematizadores, sin mencionar otras competencias que también son inherentes al pensar crítico, como son la autonomía y la ética en las decisiones (Rodríguez *et al.*, 2018).

Estos resultados permiten considerar la importancia de que la formación y capacitación de los docentes incorpore el pensamiento crítico como un eje transversal a todas las asignaturas de los currículos educativos, tal y como se pretende en la concepción de competencias globales (Molina-Patlán *et al.*, 2016). Y lo más importante, que estas concepciones se materialicen en la práctica de aula a través de estrategias adecuadas.

Al indagarse en las estrategias preferidas, utilizadas por los docentes entrevistados para desarrollar el pensamiento crítico en el aula de clases, se recogieron las siguientes:

- Fomentar discusiones sobre temas de actualidad (docente 1,4,7).
- Estimular el uso de la pregunta a sí mismo y hacia los demás (docente 5).

- Presentar actividades motivadoras para captar el interés del grupo (docente 2, 6).
- Desarrollar habilidades en resolución de problemas, deducción e inducción (docente 3, 8).
- Fomentar trabajos colaborativos (docente 3).
- Estimular la adecuada expresión oral (docente 4, 6).
- Crear inventos y artefactos en ciencias y tecnología (docente 4, 8).
- Relacionar el trabajo en clases con experiencias (docente 7, 8).

Tal como se puede apreciar, las estrategias son diversas, lo cual es una muestra de la capacidad de innovar para lograr el fin planteado. En efecto, Lorencová *et al.* (2019) encontraron que hay un amplio cuerpo de conocimiento sobre estrategias didácticas efectivas para promover el pensamiento crítico, las cuales están disponibles en el acervo científico. Sin embargo, resulta importante acotar que no solo es requerido abonar en el terreno de las estrategias sin contar con una epistemología y metodología que permita consolidar la verdadera educación crítica.

En los discursos de los docentes entrevistados no se expresan objetivos ni procedimientos didácticos claros que permitan determinar qué competencias específicas se pretende desarrollar a través de dichas estrategias. Esto lleva a pensar que se privilegia el procedimiento sobre el fin. En este momento, resulta interesante considerar la propuesta de Ross y Gautreaux (2018), quienes plantean que la praxis didáctica para promover el pensamiento crítico no debe limitarse a desarrollar habilidades aisladas, sino procesos complejos. Por tanto, debe estar atravesada por la dialéctica en sustitución a la lógica formal. Esta última es la perspectiva que domina en las nociones de los docentes entrevistados, tal y como se ha expresado en las categorías anteriores. En otras palabras, si bien es fundamental innovar y crear espacios que fomenten las oportunidades para pensar críticamente, estos deben estar acompañados por un estilo pedagógico que problematice y promueva la complejidad como capacidad de integrar las partes del todo, en lugar de la simplificación y el determinismo.

### *Capacitación y autoevaluación de la práctica*

Vinculada a la categoría anterior, emerge otra categoría que permite interpretar las valoraciones que hacen los docentes sobre su propia práctica en el aula para desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes, tomando en cuenta que, entre las competencias que integran el perfil profesional de los docentes, debe estar precisamente dicha competencia crítica (Zelaieta y Ortiz, 2018). De la interpretación de los discursos de los docentes entre-



vistados se evidencia una común consideración sobre la poca preparación profesional, aunada a falta de lineamientos curriculares claros para afrontar de forma efectiva dicha tarea pedagógica. El docente 1 considera que no todos los profesores promueven el pensamiento crítico en el aula:

Sinceramente son muy pocos, ya que, para formar estudiantes críticos, deben ser docentes muy investigativos, informados, que puedan poner en perspectiva la información que se recibe, intentando mantener una mente abierta (Docente 1).

En esto concuerda el docente 5, al señalar que es fundamental que exista una mayor capacitación sobre las estrategias didácticas pertinentes para llevar a cabo la tarea. Esta situación ha sido identificada por Cruz *et al.* (2019), al observar fallas en la formación profesional del profesorado sobre estrategias pedagógicas para promover el pensamiento crítico y la delegación de una amplia responsabilidad para tomar decisiones respecto a esta tarea en el aula de clases, sin los lineamientos curriculares necesarios.

En un nivel más autoevaluativo, el docente 8 señala que es necesario que los maestros realicen un proceso reflexivo de su propia práctica. Precisamente, en este nivel se ubica el docente 3, quien observa la necesidad de crear espacios idóneos y prescindir del conocimiento fomentado a través de la memorización:

He tratado de hacer el aprendizaje menos memorístico haciendo uso de uno más dinámico, creativo, estimulante y consciente, dándole relevancia a las aptitudes de los niños y sus intereses. Hace falta darle mayor interés y funcionalidad al desarrollo de las competencias [...]. Pienso que no, que no hay lineamientos bien establecidos, ni preparación adecuada por parte del docente (Docente 3).

Se ha señalado que el rol del docente no debería limitarse a reproducir habilidades y competencias cognitivas, sino promover la acción transformadora que subyace al pensamiento crítico a través del cuestionamiento y el empoderamiento necesarios para un verdadero ejercicio ciudadano y democrático (Noula, 2018), siendo este un requisito fundamental en las actuales sociedades diversas y multiculturales. Un docente que se limita a reproducir contenidos y estrategias en el aula de clases no cumple la función requerida, por ello el proceso reflexivo en el docente, como punto de partida en la reflexión crítica propia y pedagógica, adquiere un valor fundamental.

De acuerdo con lo que se puede extraer de esta categoría, queda entendido que es una elección personal del docente utilizar determinados

enfoques, métodos y lineamientos didácticos. Esto permite afirmar que, por un lado, no hay adecuada capacitación de los docentes sobre este proceso, pero además y no menos importante, el currículo educativo no es del todo claro al precisar líneas de acción para desarrollar la reflexión crítica.

### *Currículo y políticas educativas*

Los docentes participantes en el estudio pertenecen a distintos países de Latinoamérica, en los cuales el denominador común es que las políticas educativas consideran el pensamiento crítico como una competencia a promover desde la educación inicial, en línea con lo establecido por los organismos internacionales en materia educativa. Así lo establecen los ministerios de Educación del Perú (Núñez-Lira *et al.*, 2021), Colombia (Madrid, 2018), México (Flores *et al.*, 2019) y Ecuador (Toscanini *et al.*, 2016), por solo mencionar los representados en esta investigación. En tal sentido, en esta categoría se consideran los discursos de los docentes respecto al pensamiento crítico como una dimensión que es abordada en las políticas educativas recientes y en los currículos de cada país.

El docente 5 indica que la función de incorporar el pensamiento crítico como foco de atención de las políticas educativas es:

Estructurar un pensamiento más reflexivo en niños y jóvenes mejorando sus expectativas de vida, rompiendo con los paradigmas y esquemas mentales que le han impuesto los entornos sociales, culturales y políticos en los que se encuentran inmersos (Docente 5).

Sin embargo, también existe la consideración de que la función del pensamiento crítico en el currículo es lograr un mejor rendimiento en las pruebas nacionales e internacionales, según expone el docente 2, cumpliendo con ello las indicaciones de organismos multilaterales en materia educativa, aun cuando los resultados para la región latinoamericana en esta área estén por debajo de lo esperado, tal y como afirma Rodríguez (2018). Dicho investigador ha encontrado discrepancias entre las políticas internacionales en materia educativa y las estrategias para la reflexión crítica en el aula.

En concordancia con lo anterior, el argumento que destaca en esta categoría en la mayoría de los docentes entrevistados (cinco docentes) son las incongruencias entre lo que plantean las políticas educativas emanadas por los ministerios de Educación en sus respectivos países y la materialización de estrategias para el desarrollo del pensamiento crítico. El docente 3 indica que tiene dudas sobre el interés de las instituciones encargadas de las políticas educativas en el desarrollo del pensamiento



crítico en las escuelas, ya que desarrollar esta competencia también se relaciona con una juventud más autónoma y menos susceptible a ser manipulada. Al respecto, expresa:

No estoy tan segura de ese tipo de interés de las políticas educativas de desarrollar pensamientos consientes y reflexivos, ni que se quiera romper con esquemas mentales [...]. Si tenemos jóvenes que piensan, que analicen, que busquen el trasfondo de las situaciones, su verdadera intención, que razonen, evalúen y reconozcan con la verdad a el engaño, son menos dados a ser manipulados, adquiriendo autonomía (Docente 3).

El docente 4 concuerda con esta postura afirmando que:

El Estado exige un pensamiento crítico, pero sus políticas propenden a que en menos conocimientos tenga la persona, es más fácil de conducir (Docente 4).

Por su parte, el docente 7 explica que existe una desarticulación entre lo que señalan las políticas educativas de su país en materia de pensamiento crítico y la realidad en las aulas:

En las políticas educativas en mi país se han propuesto estrategias para desarrollar el pensamiento crítico, pero al analizar la realidad es algo que aún está lejos de desarrollarse adecuadamente [...] aún falta muchísimo en el camino para empezar a interpretar por completo el pensamiento crítico en las aulas de clase y así los estudiantes analicen y se cuestionen acerca de su realidad (Docente 5).

Como puede interpretarse, existe en los docentes entrevistados una tendencia a cuestionar la efectividad de las políticas educativas sobre el pensamiento crítico en su aplicación a las aulas, lo cual también encuentra explicación en las situaciones de desigualdad y acceso a la calidad educativa, que muchos de estos docentes encuentran en su práctica diaria y que les exigen en muchos casos atender necesidades urgentes de escolarización. En segundo lugar, se interpreta —respetando las diferencias en las políticas de cada nación— que los lineamientos no han sido adecuadamente materializados en un currículo claro, conceptual y metodológicamente, tal y como encuentran Castillo (2020), Niño-Arteaga (2019) y Rodríguez (2018) en sus estudios en países latinoamericanos.

### *Pensamiento crítico y rendimiento académico*

Aunque se suele considerar que el pensamiento crítico incide positivamente en el rendimiento académico, no existen evidencias cuantitativas

que avalen una relación directa y significativa entre ambas variables, tal y como afirman Enríquez *et al.* (2021) y Barca-Lozano *et al.* (2013), quienes encuentran que la correlación estadística entre pensamiento crítico y éxito académico es débil. Por su parte, Ren *et al.* (2020) señalan que, si bien existe una relación predictiva entre el pensamiento crítico y el desempeño académico, éste no necesariamente se refleja en calificaciones numéricas más altas. Por tanto, puede afirmarse que la relación entre pensamiento crítico y rendimiento académico aún no ha sido establecida cuantitativamente (Pineda y Cerrón, 2015), siendo la heterogeneidad conceptual inherente al concepto, uno de los elementos que dificulta este proceso.

No obstante, cualitativamente existe información documentada sobre un mejor desempeño escolar de los estudiantes que son más reflexivos y críticos (Niu *et al.*, 2013). Este tema también es materia de discusión, ya que con frecuencia los estudiantes que poseen competencias críticas también suelen poseer mayores niveles de autoeficacia, lo que nos sitúa nuevamente en el ámbito de una comprensión integral de dicho proceso y no como sumatoria de habilidades que pueden ser evaluadas independientemente.

Una categoría que emerge de las entrevistas realizadas a los docentes refiere sus concepciones en cuanto a la relación del pensamiento crítico con el rendimiento académico y, en general, con el aprendizaje en el aula. Tal como se desprende de la consideración previa, suele asociarse el rendimiento académico con una valoración numérica y, en este sentido, la mayoría de los entrevistados (siete docentes) considera que los alumnos con buenas competencias de pensamiento crítico también obtienen mejores calificaciones.

Es interesante destacar el argumento del docente 7, quien introduce una valoración moral en esta relación, al indicar que las capacidades críticas que posee el estudiante le permiten discernir las consecuencias positivas, un buen rendimiento académico, llevándolos a interesarse más en sus calificaciones:

Ya que saben las consecuencias sobre todo personales y académicos de no estudiar un determinado tema y obviamente los beneficios de tener buenas notas (Docente 7).

Señala también, como un argumento, que los estudiantes con competencias críticas tienen mayor conciencia de lo que hacen y dicen, lo que conlleva a tener seguridad y facilidad para el aprendizaje y su desempeño académico. Al respecto, Suárez y González (2021), consideran que el pensamiento crítico también refiere a un componente metacognitivo —co-



nocido como juicio moral— en la toma de decisiones éticas, un asunto que es fundamental al comprender las implicaciones de este proceso.

Por su parte, el docente 5 muestra desacuerdos con establecer una interdependencia lineal entre pensamiento crítico y rendimiento académico. Señala que, aunque hay alguna relación, no necesariamente el rendimiento académico en los estudiantes con altas competencias críticas es mejor que el de los estudiantes con menores habilidades y lo sostiene de la siguiente manera:

En la mayoría de los casos se tiene un balance entre el rendimiento académico y el pensamiento crítico que tiene el estudiante, pero en otros casos hay estudiantes que analizan, preguntan y se cuestionan por situaciones sociales pero que el rendimiento académico es regular. En otros casos, la capacidad crítica no se relaciona con una verdadera comprensión del contenido visto en clases y esto queda demostrado en las evaluaciones (Docente 5).

Acorde a lo expresado por el docente 5 y como ya se señaló al inicio de esta categoría, las investigaciones reflejan que no existe una relación consistente entre el rendimiento académico numérico y el pensamiento crítico, aunque sí se puede considerar que la aplicación de habilidades metacognitivas, el juicio moral y la autonomía que se expresa en los estudiantes con dicha competencia, tiende a mejores desempeños en el aula de clases.

## Conclusiones

La investigación tuvo como objetivo analizar las nociones sobre el pensamiento crítico y las prácticas pedagógicas aplicadas en el aula por docentes latinoamericanos. Para presentar estas conclusiones se dará respuesta a las tres preguntas problematizadoras planteadas al inicio.

### *¿Cómo conciben y definen los docentes el pensamiento crítico?*

Las nociones sobre el pensamiento crítico que expresan los docentes entrevistados muestran un énfasis cognitivo, racional y objetivado en el lenguaje, siendo esta la tendencia que prevalece en la literatura científica consultada y en la mayoría de los programas de formación docente. Claramente, la formación docente en el paradigma constructivista ha permitido abonar el terreno para estas conceptualizaciones, sin embargo, resulta necesario evitar los excesivos determinismos en las definiciones



posibles, ya que esto ha venido conduciendo a entender el proceso como una suma de habilidades que pueden ser promovidas únicamente desde lo discursivo, y por tanto, la consideración de que solo estudiantes capaces de argumentar sobre un tema, dan muestra de ser estudiantes críticos.

Asimismo, algunos docentes reducen estas definiciones a la racionalidad científica con base en la lógica matemática sin considerar otras formas de expresión, lo cual supone una simplificación de la noción de pensamiento crítico y, por tanto, descuida la posibilidad de profundizar en concepciones integrales que incorporen a la praxis docente el desarrollo de competencias con base en los dominios culturales y étnicos, las capacidades de socialización y colaboración, los procesos creativos e innovadores, entre otros, sin descuidar la ética que también subyace a la reflexión crítica. Esta mirada integral se orienta a una verdadera acción desde la experiencia y desde el diálogo, en lugar de la argumentación evaluada y unilateral que prevalece en las aulas latinoamericanas.

320



*¿Determinan las definiciones sobre el pensamiento crítico que poseen los docentes formas específicas de dinamizar el trabajo en el aula?*

Se hace evidente una mayor reflexión epistemológica en los docentes sobre el pensamiento crítico y su importancia práctica en el sistema educativo, porque efectivamente, las nociones o concepciones orientan la práctica pedagógica. Esto implica un mayor esfuerzo de formación teórica y epistemológica y capacitación docente desde los centros de educación superior, además de un proceso permanentemente autoevaluativo sobre la práctica. Vale destacar que han sido los propios docentes entrevistados quienes han notado estas necesidades y expresan su preocupación sobre las formas de desarrollar estas competencias en el aula de clases, lo cual evidencia vacíos que es necesario considerar, agregando aquí, la necesidad de retomar los principios fundamentales de la pedagogía crítica.

En efecto, la reflexión crítica únicamente puede ser desarrollada al interior de una cultura educativa diseñada para ese fin, en la cual se problematizan las situaciones cotidianas y se promueva en el estudiante la capacidad de reflexionar sobre ellas, de tal manera que los aprendizajes se generen a partir de experiencias encaminadas hacia la comprensión activa del mundo que le rodea. Por tanto, no se trata de un aprendizaje que reitere sobre contenidos informativos en los cuales con mucha frecuencia insisten los docentes, basados posiblemente en la necesidad de una mayor formación crítica, sino de un conjunto de saberes construidos desde un

principio complejo, problematizador, transformador y flexibilizador del conocimiento.

*¿De qué manera los docentes promueven el pensamiento crítico al interior de las aulas de clase?*

La estrategia que se pudo evidenciar con mayor énfasis en los discursos de los docentes entrevistados fue asociar la práctica didáctica únicamente con asignaturas de dominio lingüístico, particularmente castellano y estudios sociales. Esto deja por fuera las posibilidades de establecer relaciones activas con las distintas áreas de conocimiento, además de contribuir con el determinismo y parcelación de las competencias de aprendizaje en áreas específicas. En este sentido, es necesario abonar y dedicar mayor esfuerzo a destacar las relaciones entre las ciencias naturales y las ciencias puras con la formación del pensamiento crítico, especialmente enfocado en las aplicaciones de áreas de pensamiento formal y abstracto a los problemas reales y concretos de las sociedades. Un reto fundamental.

Los docentes consideran que los alumnos con buenas competencias de pensamiento crítico, también obtienen mejores calificaciones, sin embargo, pareciera que esta tendencia está siendo discutida en el seno de la formación docente, ya que se alegan distintas condiciones en las cuales el pensamiento crítico no está asociado necesariamente a un alto rendimiento académico. Uno de los resultados que ha sido interesante para esta investigación, es la consideración de la ética y el juicio moral como un valor que atraviesa la relación entre el pensamiento crítico y el rendimiento académico, expresado en la autonomía del estudiante para discernir las ventajas y consecuencias positivas de un buen desempeño escolar y del compromiso con su propio aprendizaje.

Inevitablemente, la praxis docente está articulada al currículo y políticas educativas de cada país, sin embargo, los docentes entrevistados destacan las incongruencias entre estos marcos y el desarrollo del pensamiento crítico en el aula, considerando la falta de lineamientos claros, así como poca capacitación en cuanto a estrategias convenientes y viables para ello. Puede proponerse que los currículos educativos no van más allá de establecer directrices y líneas esperadas de cumplimiento, sin embargo, queda en el docente la decisión y la autonomía en cuanto a su actuación para la promoción del pensamiento crítico. Es por ello que en esta investigación se insiste en la importancia de la capacitación crítica del docente y retomar principios de la praxis pedagógica que están siendo olvidados.



## Bibliografía

- AVENDAÑO, Gloria  
2016 La lectura crítica en Educación Básica Secundaria y Media: la voz de los docentes. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (28), 207-232. <https://bit.ly/48gW0C9>
- BLANCO, Ángel, ESPAÑA, Enrique & FRANCO-MARISCAL, Antonio  
2017 Estrategias didácticas para el desarrollo del pensamiento crítico en el aula de ciencias. *Ápice, Revista de Educación Científica*, 1(1), 107-115. <https://doi.org/10.17979/arec.2017.1.1.2004>
- CAMPOS, Agustín  
2007 *Pensamiento crítico: técnicas para su desarrollo*. Bogotá: Magisterio.
- CASSANY, Daniel  
2017 Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa*, (32). <https://bit.ly/4aFkiHK>
- CASTILLO, Rodrigo  
2020 El pensamiento crítico como competencia básica: una propuesta de nuevos estándares pedagógicos. *IXTLI, Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, 7(14), 127-148. <https://bit.ly/4aBndRE>
- CEBOTAREV, Eleanora  
2003 El enfoque crítico: una revisión de su historia, naturaleza y algunas aplicaciones. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(1). <https://bit.ly/3NjpNv4>
- CORNEJO-MORALES, Claudia & ALSINA, Ángel  
2020 La argumentación en los currículos de Educación Matemática Infantil. *Edma 0-6: Educación Matemática en la Infancia*, 9(1), 12-30. <https://bit.ly/3NjPSKq>
- CRUZ, Goncalo, NASCIMENTO, Maria & DOMINGUEZ, Caroline  
2019 With a Little Help from my Peers: Professional Development of Higher Education Teachers to Teach Critical Thinking. *Revista Lusófona de Educação*, 44(44), 141-157, <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle44.09>
- CUBIDES, Claudia, ROJAS, Marianela & CÁRDENAS, Ruth  
2017 Lectura crítica: definiciones, experiencias y posibilidades. *Saber, ciencia y libertad*, 12(2), 184-197. <https://bit.ly/3RII8ti>
- CHARMAZ, Kathy  
2006 *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide Through Qualitative Analysis* Thousand Oaks, CA: Sage.
- DENZIN, Norman & LINCOLN, Yvonna  
2012 La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. En Autores (eds.), *Manual de investigación cualitativa* (vol. 1, pp. 43-102). Barcelona: Gedisa.
- DIEZ, Rocía, DOMÍNGUEZ, Andrea, PONSODA, Santiago & ORTUÑO, Bárbara  
2021 Social Science Pedagogy as a Way of Integrating Sustainable Education and Global Citizenship into the Initial Training of Pre-Primary Teachers. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 11(3), 975-989. <https://doi.org/10.3390/ejihpe11030072>

322



- ENRIQUEZ, Yordanis, ZAPATER, Esteban & DÍAZ, Giovanni  
 2021 Disposición, habilidades del pensamiento crítico y éxito académico en estudiantes universitarios: metaanálisis. *Revista Complutense de Educación*, 32(4), 525-536. <https://doi.org/10.5209/rced.70748>
- FLORES, Alanis, RODRÍGUEZ, Jessica & CHÁVEZ, Guadalupe  
 2019 La transformación de la educación básica en México desde la perspectiva de la educación 4.0. En S. Pérez Aldeguez & D. Akombo (eds.), *Research, Technology and Best Practices in Education* (pp. 103-111). Eindhoven, NL: Adaya Press.
- FREIRE, Paulo  
 2009 *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- GÁMEZ, Isabel  
 2012 Estrategias de motivación hacia la lectura en estudiantes de quinto grado de una institución educativa. *Escenarios*, 10(2), 83-91. <https://bit.ly/3RjbgAV>
- GARCÍA, Benilde  
 2018 Las habilidades socioemocionales, no cognitivas o “blandas”: aproximaciones a su evaluación. *Revista Digital Universitaria*, 19(6) 1-17. <http://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2018.v19n6.a5>
- GIROUX, Henry  
 2001 *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- GREZ, Francesca  
 2018 Veo, pienso y me pregunto: el uso de rutinas de pensamiento para promover el pensamiento crítico en las clases de historia a nivel escolar. *Praxis Pedagógica*, 18(22), 65-84. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.18.22.2018.65-84>
- GUZMÁN, Carlos  
 2014 Pensamiento crítico, inteligencia emocional y participación cívica en la educación: entrevista con Jesús Carlos Guzmán. *Eutopía*, (21), 6-13. <https://bit.ly/3GYMEPs>
- HUANCA-AROHUANCA, Jesús & CANAZA-CHOQUE, Franklin  
 2019 Puno: educación rural y pensamiento crítico: hacia una educación inclusiva. *Revista Helios*, 3(1), 97-108. <http://doi.org/10.22497/Helios.31.3106>
- LORENCOVÁ, Hana, JAROŠOVÁ, Eva, AVGITIDOU, Sofia & DIMITRIADOU, Catherine  
 2019 Critical Thinking Practices in Teacher Education Programmes: A Systematic Review. *Studies in Higher Education*, 44(5), 844-859. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1586331>
- LÓPEZ AYMES, Gabriela  
 2012 Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación*, 37(22), 41-60. <https://bit.ly/41HJxVR>
- MADRID, Joan  
 2018 Desarrollo del pensamiento crítico desde el área de ciencias sociales en la Educación Básica Secundaria. *PRA*, 18(22), 49-64. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.18.22.2018.49-64>
- MOLINA-PATLÁN, Candelaria, MORALES-MARTÍNEZ, Gloria & VALENZUELA-GONZÁLEZ, Jaime  
 2015 Competencia transversal pensamiento crítico: su caracterización en estudiantes de una secundaria de México. *Revista Electrónica Educare*, 20(1). <https://doi.org/10.15359/ree.20-1.11>

- MONEREO, Carles & POZO, Juan  
2007 Competencias para (con) vivir con el siglo XXI. *Cuadernos de Pedagogía*, 370(12), 12-18.
- MORA-RAMÍREZ, Rafael  
2023 Uso de las paradojas como recursos didácticos que desarrollan el pensamiento crítico en los estudiantes. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (35), <https://doi.org/10.17163/soph.n35.2023.08>
- MORENO-VERA, Juan  
2018 El pensamiento crítico en la enseñanza de la historia a través de temas controvertidos. *Actualidades Pedagógicas*, (72), 15-28. <https://doi.org/10.19052/ap.5215>
- NIÑO-ARTEAGA, Yesid  
2019 Problematicar lo humano en educación: la dimensión política y el concepto de pensamiento crítico en la pedagogía de Freire y Giroux. *Pedagogía y Saberes*, (51), 133-143. <https://bit.ly/3RWi6nL>
- NIU, Lian, BEHAR-HORENSTEIN, Linda & GARVAN, Cindy  
2013 Do Instructional Interventions Influence College Students' Critical Thinking Skills? A Meta-analysis. *Educational Research Review*, (9), 114-128. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2012.12.002>
- NOULA, Ioanna  
2018 Critical Thinking and Challenges for Education for Democratic Citizenship: an Ethnographic Study in Primary Schools in Greece. *Educação & Realidade*, 43(3), 865-886. <https://doi.org/10.1590/2175-623674799>
- NOVAK, Joseph  
2014 Conocimiento, aprendizaje y educación. *Cuadernos de Pedagogía*, (448), 48-50. <https://bit.ly/48zRxKF>
- NÚÑEZ-LIRA, Luis, GALLARDO-LUCAS, Dally, ALIAGA-PACORE, Alicia & DIAZ-DUMONT, Jorge  
2021 Estrategias didácticas en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de educación básica. *Revista Eleuthera*, 22(2), 31-50. <https://doi.org/10.17151/elev.2020.22.2.3>
- OLIVERAS, Begoña & SANMARTÍ, Neus  
2009 La lectura como medio para desarrollar el pensamiento crítico. *Educación química* 20 (1). 233-245. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0187-893X2009000500005&lng=es&tlng=](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-893X2009000500005&lng=es&tlng=)
- OCDE  
2018 *Marco de Competencia Global. Estudio PISA. Preparar a nuestros jóvenes para un mundo inclusivo y sostenible*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/22445/19/00>
- OSPINA-CARMONA, José, TOBÓN-VÁSQUEZ, Gloria, MONTOYA-LONDOÑO, Diana & TABORDA-CHAURRA, Javier  
2022 Filosofía de la mente y algunos paradigmas del aprendizaje en Psicología de la educación. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 33, 43-69. <https://doi.org/10.17163/soph.n33.2022.01>
- OSSA-CORNEJO, Carlos, PALMA-LUENGO, Maritza, LAGOS-SAN MARTÍN, Nelly, QUINTANA-ABELLO, Ingrid & DÍAZ-LARENAS, Claudio  
2017 Análisis de instrumentos de medición del pensamiento crítico. *Ciencias Psicológicas*. 11 (1), 19-28. <https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1343>

- PALMA, Maritza, OSSA-CORNEJO, Carlos, AHUMADA, Hernán, MORENO, Luis & MIRANDA, Christian  
 2021 Adaptación y validación del test Tareas de Pensamiento Crítico en estudiantes universitarios. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 20(42), 199-212. <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20212042palma12>
- PINEDA, Marilú CERRÓN, Alberto  
 2015 *Pensamiento crítico y rendimiento académico. Horizonte de la Ciencia*, 5 (8), 105-110. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5420484>
- POCE, Antonella  
 2021 Virtual Museum Experience for Critical Thinking Development: First Results from the National Gallery of Art (MOOC, US). *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 67-83. <https://dx.doi.org/10.7358/ecps-2021-024-poce>
- REN, Xuezhu, TONG, Yan, PENG, Peng & WANG, Tengfei  
 2020 Critical thinking predicts academic performance beyond general cognitive ability: Evidence from adults and children, *Intelligence*, 82, <https://doi.org/10.1016/j.intell.2020.101487>
- RODRÍGUEZ, Gloria, HERNÁNDEZ, Alma & DÁVALOS, Virginia  
 2018 *Autonomía del aprendizaje y pensamiento crítico. Memorias del III Congreso internacional virtual sobre La Educación en el Siglo XXI. Málaga, España.* <https://www.eumed.net/actas/18/educacion/29-autonomia-del-aprendizaje-y-pensamiento-critico.pdf>
- RODRÍGUEZ, José  
 2018 Reforma de políticas educativas, esperanza para las nuevas generaciones latinoamericanas. *Revista Educación Y Ciudad*, (34), 157-166. <https://doi.org/10.36737/01230425.v0.n34.2018.1883>
- ROSS, Wayne & GAUTREAU, Michelle  
 2018 Pensando de manera crítica sobre el pensamiento crítico. *Aula abierta*, 47 (4), 383- 386. <https://doi.org/10.17811/rifie.47.4.2018.383-386>
- SAIZ, Carlos & FERNÁNDEZ, Silvia  
 2012 Pensamiento crítico y aprendizaje basado en problemas cotidianos. *Revista de Docencia Universitaria*, 10 (3), 325- 346. <https://doi.org/10.4995/relu.2012.6026>
- SOLÉ, Isabel & CASTELLS, Nuria  
 2004 Aprender mediante la lectura y la escritura. ¿Existen diferencias en función del dominio disciplinar?. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 25, (4) 6-17.
- STRAUSS, Anselm & CORBIN, Juliet  
 2002 *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada.* Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- SUÁREZ, Ernesto & GONZÁLEZ, Leonardo  
 2021 Puntos de encuentro entre pensamiento crítico y metacognición para repensar la enseñanza de ética. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (30), 181-202. <https://doi.org/10.17163/soph.n30.2021.06>
- TOSCANINI, Mauro, AGUILAR, Antonio & GARCÍA, Roberto  
 2016 Diagnóstico de las políticas públicas de la educación superior en el Ecuador. *Revista Cubana de Educación Superior*, 35(3), 161-178. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0257-43142016000300013&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142016000300013&lng=es&tlng=es)



VÁZQUEZ-ALONSO, Angel & MANASSERO-MAS, Maria

2020 Evaluación de destrezas de pensamiento crítico: validación de instrumentos libres de cultura. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (47), 15-32. <https://doi.org/10.17227/ted.num47-9801>

VYGOTSKY, Lev

1995 *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires: Ediciones Fausto

ZELAIETA, Edu & ORTIZ, Igor

2018 El desarrollo del pensamiento crítico en la formación inicial del profesorado: Análisis de una estrategia pedagógica desde la visión del alumnado. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*. 22 (1), 197-214. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i1.9925>

326



Fecha de recepción de documento: 26 de agosto de 2022

Fecha de revisión de documento: 20 de octubre de 2022

Fecha de aprobación de documento: 22 de diciembre de 2022

Fecha de publicación de documento: 15 de enero de 2024