

La labor del docente dentro del Espacio Europeo de Educación Superior y de la sociedad de los Objetivos de Desarrollo Sostenible

The work of teachers within the European Higher Education Area and the society of Sustainable Development Goals

Francisco José García Moro
Diego Gómez Baya
Universidad de Huelva

Javier Augusto Nicoletti
Universidad de la Matanza-Argentina

RESUMEN

La sociedad actual, tan global y tan local al mismo tiempo, gira en torno a múltiples fuerzas, muchas de ellas contradictorias, que exigen respuestas en el ahora inmediato pero también sin olvidar el futuro. La universidad no es ajena a dicha situación; y ya no le basta con transmitir conocimientos, y menos información; sino que ha de asumir una función ontológicamente propedéutica, ética, de capacitación y preparación, para que el futuro profesional tenga la competencia de identificar lo que acerca a la persona, a la sociedad y al mundo al bien, sabiendo diferenciar lo importante de lo que no lo es; el discurso que narcotiza de la orientación que apoya y media. Ya no es suficiente con saber hacer, sino que el buen hacer y el buen ser cobran especial protagonismo. El presente artículo es una reflexión de lo que la universidad, y más concretamente, la función docente en la educación superior, debería de aportar a los futuros profesionales con una finalidad más enfocada en la persona y sociedad. En particular, se indaga en el concepto de pensamiento crítico y en aquellas estrategias que se pueden utilizar en la enseñanza superior para favorecerlo.

PALABRAS CLAVE

educación superior; función docente; pensamiento crítico; innovación docente.

ABSTRACT

Society today, so global and so local at the same time, revolves around multiple forces, many of them contradictory, which demand answers in the immediate now but also without forgetting the future. The university is no stranger to this situation, and it is no longer enough to transmit knowledge, much less information, but must assume an ontologically propaedeutic, ethical, formative and preparatory function, so that the future professional has the ability to identify what brings the person, society and the world closer to the good, knowing how to differentiate what is important from what is not; the discourse that narcotizes from the orientation that supports and mediates. It is no longer enough to know how to do, but rather the good to do and the good to be take on special prominence. This article is a reflection on what the university, and more specifically the teaching function in higher education, should bring to future professionals with a more person- and society-centered purpose. More specifically, it explores the concept of critical thinking and those strategies that can be used in higher education to promote it.

KEYWORDS

higher education; teaching function; critical thinking; teaching innovation.

Recibido: 10/10/2022; aceptado: 17/10/2022

Correspondencia: Francisco José García Moro. E-mail: fjose.garcia@dpsi.uhu.es

La función docente en la educación superior

La función docente en la educación superior resulta un tema de debate, análisis y reflexión permanente y necesaria en nuestras sociedades actuales, por sus aportes a la búsqueda de una calidad educativa que promueva el aprendizaje del alumnado universitario y, como consecuencia, el desarrollo de la sociedad. En muchos países se ha convertido en una cuestión de agenda que se ha concretado en acciones más o menos exitosas, lo que refleja la enorme dificultad de abordar un tema tan multicomplejo como es la función docente de calidad. Y es que, no hay que engañarse en este sentido, el acercamiento a la calidad de lo que se hace es poliédrica y muchas veces distorsionada por enfoques que simplifican una realidad con tantas bifurcaciones como la que tratamos. Más aún cuando dentro del piélagos de roles docentes en función de la disciplina, nos centramos en aquellas que tienen como cometido la educación y el cambio social positivo; en todos los casos, pero muy especialmente en estas últimas, el peso de la sociedad resulta fundamental en cuanto que es, utilizando una ejemplificación gestáltica, figura y fondo. En este sentido, se pueden encontrar una ingente cantidad de reflexiones, análisis, investigaciones, que profundizan de un modo u otro sobre el tema que planteamos, subrayando la importancia y vigencia que tiene. En las titulaciones universitarias que tienen como objeto de estudio formar a los que tienen que formar y actuar para favorecer la cohesión proactiva de la sociedad, responder acerca de la modalidad requerida para alcanzar una formación docente universi-

taria de calidad en función a las exigencias sociales no es una tarea sencilla. Resulta apremiante, no obstante, hacer un esfuerzo para intentar responder a esta cuestión, más aún cuando hay una demanda creciente de que la educación superior genere respuestas y soluciones a los problemas reales de las personas y nuestro mundo del presente y del futuro.

En esta línea, basta con hacer referencia al informe *Caminos hacia 2050 y más allá* (UNESCO, 2021a), el cual recoge las opiniones de 1200 personas de casi 100 países con el objetivo último de reflexionar acerca de cómo la educación superior puede contribuir a mejorar el mundo del mañana para todos.

De allí, que en la siguiente Tabla 1, se refleja el sentir de las personas acerca de la educación superior (UNESCO, 2021a), teniendo en cuenta que, entre otras, se han seleccionado las cuatro categorías que profundizan el tema bajo abordado.

Preocupa la calidad de vida, es decir, aquellas condiciones, características, situaciones, de la persona y del entorno que ofrecen bienestar a sí misma y a los demás. Y no solo estamos hablando de cuestiones materiales, las cuales son obviamente fundamentales, sino más in-materiales como el bienestar emocional, la salud, las relaciones con nuestras familias y con los miembros de la sociedad, la seguridad, la aceptación de la diversidad y el estar integrado en nuestras comunidades. Se desea que "la humanidad sea más consciente de las personas y del entorno que le rodea, desarrollando una convivencia basada en valores democráticos y cívicos y en la solidaridad" (p. 17); en donde "la posibilidad de que cada ser humano desarrolle

Tabla 1
Caminos hacia 2050 y más allá

CAMINO	RELACIÓN ENTRE ESPERANZAS Y PREOCUPACIONES PARA EL FUTURO	VÍNCULO CON LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN 2050
Calidad de vida	Situaciones y condiciones que proporcionan bienestar a las personas	Ofrecer oportunidades a todos; hacer asequible y ampliarse la educación superior. Lo que se enseña y el cómo deben de adaptarse al individuo
Cambio social	Transformación económica, socio-política y cultural que afecta al comportamiento humano y a las condiciones del mundo	La educación e investigación deben comprometerse integralmente con la sociedad y comunidad. Las funciones básicas de la educación superior deben ser más relevantes para las necesidades de la sociedad y de la comunidad
Cuidado del medio ambiente	Los retos sociales ante los problemas del medio ambiente	La educación superior como responsable de hacer frente a los retos medioambientales y otros desafíos globales
Desarrollo de la tecnología	Reciprocidad entre desarrollo tecnológico y cambios sociales, económicos y medioambientales	Papel fundamental de la educación superior en la investigación, desarrollo y difusión de los nuevos avances tecnológicos, su uso e impacto

Fuente: UNESCO (2021a)

todo su potencial y viva en una sociedad pacífica” (p. 19), sea accesible para todo el mundo (UNESCO, 2021a).

El cambio permanente que caracteriza a nuestra sociedad, con una desbocada creación de contenido, exigen nuevas competencias a nuestros universitarios que les permitan establecer juicios autorregulados y fundamentados, siendo una de estas competencias el pensamiento crítico (Olivares y López, 2017; Paul y Elder, 2003; Wolton, 2013). En la sociedad de hoy, no basta con dominar competencias profesionales ejecutoras de capacidades aprendidas, resulta fundamental formar en el pensamiento crítico como competencia fundamental que permita facilitar la discriminación de aquello que es conveniente y apropiado de lo que no, siendo ya un problema definir qué es lo que conviene. Para responder adecuadamente a la complejidad social actual se requiere de ciudadanos formados que se caractericen por una mentalidad crítica, flexible y abierta ente

la realidad cambiante (Moreno y Velázquez, 2017). En esta línea, quienes educan tienen la responsabilidad ética de reflexionar acerca de la realidad que no es pero que debe ser (Petrus, 1998), evitando los prejuicios y teniendo en cuenta lo que necesita el otro ser (Doval, 2017); teniendo cuidado de no marcar la acción educativa con nuestros deseos por encima del bien de la persona (Sen, 2010), y teniendo en cuenta la importancia de seguir construyendo un nosotros en una sociedad que acompaña y que no excluye; con una actitud de servicio hacia lo que realmente importa: el conocimiento que autorrealiza en sociedad, interviniendo en el ahora para favorecer un futuro mejor.

No obstante, estas aspiraciones de la educación superior se enfrentan a diferentes retos; en este sentido, la finalidad de una educación democrática y accesible para todo el mundo, en la que se valoren los diversos ámbitos institucionales, choca con el estado hipercompetitivo aún dominante en nuestras sociedades.

Además, si bien es cierto el acuerdo en flexibilizar y personalizar la enseñanza como mecanismo adecuado para ampliar la educación superior está consensuado, en la práctica se observan situaciones que lo contradicen, perpetuando programaciones e itinerarios hiperestandarizados que no se ajustan a lo que la sociedad requiere. Las desigualdades sociales, las brechas digitales, pero también “los efectos negativos de la eliminación de toda interacción en persona” (UNESCO, 2021b, p. 49) y el mantenimiento de determinadas jerarquías en el orden de acceso a los recursos constituyen elementos obstaculizadores de principios que redunden en la calidad de la educación superior y, sobre todo, en aquella que pretende dar respuestas a los problemas presentes y futuros.

En el informe de la UNESCO (2021b) “Pensar más allá de los límites”, 25 expertos mundiales sobre educación superior aportan como retos fundamentales que debe de asumir la educación superior:

- Responsabilizarse de una forma activa de nuestra humanidad común
- Desarrollando el potencial de todos los seres humanos
- Afrontando los riesgos y tendiendo puentes entre el tiempo, las personas y los lugares
- Defendiendo el conocimiento y sus distintas formas como un bien universal
- Promover el bienestar y la sostenibilidad
- Orientada a la justicia, los derechos humanos y la solidaridad
- Apoyando un proyecto de vida que fortalezca a la persona, comunidad, sociedad y humanidad.

- Actuando y organizándose de una forma ética, responsable y sostenible
- Nutrirse de la diversidad cultural y de conocimientos
- Respetando las culturas e identidades
- Creando espacios de reflexión y diálogo
- Analizando sin imponer ni homogeneizar
- Defender y crear interconexiones en múltiples niveles
- Alentando y estableciendo colaboraciones entre personas y grupos
- Manteniendo los vínculos entre los diferentes niveles de enseñanza y formas de aprendizaje informal y formal
- Relacionando a los humanos con los otros, los seres vivos y la Tierra.

Las titulaciones de nuestras universidades, sobre todo aquellas vinculadas con el bien de la persona y de la sociedad, no es ajena a esta preocupación. Como ejemplo, siguiendo la Memoria verificada del título de Grado en Educación Social por la Universidad de Huelva (España), entre las competencias que debe mostrar el futuro profesional de la educación social destacamos las siguientes por justificar la presente disertación:

- Diagnosticar y analizar los factores y procesos que intervienen en la realidad sociocultural con el fin de facilitar la explicación de la complejidad socioeducativa y la promoción de la intervención.
- Promover, respetar y velar por los derechos humanos, los valores democráticos y la igualdad social.
- Promover una postura personal y grupal de autonomía crítica y emancipadora ante la recepción de mensajes de los medios de

información y comunicación social, y en especial ante los lenguajes persuasivos de los mismos.

Responder a estas exigencias de nuestra sociedad actual requieren de sistemas educativos con una metodología que favorezca mejorar la capacidad lógica (Perisse, 2016), y las habilidades de pensamiento crítico y formación integral de los estudiantes (Moreno y Velázquez, 2017); un cómo hacer las cosas que va más allá de recursos y prestigio institucional, que por supuesto también es importante, y que pone el foco en la persona del docente universitario, como profesional que debe de representar diferentes roles en favor de los fines y objetivos del desarrollo personal y social positivos del alumnado.

Sin embargo, muchas veces esta intención clara por parte de las personas se enfrenta con la realidad paradójica de tener cada vez más derechos al tiempo que crece los mecanismos generadores de nuevas necesidades que parecen alienar más a la humanidad, generando una sensación de vacío existencial a la hora del hacer las cosas bien. Tal y como apunta García Inda (2008), hay una sobreinformación atenuando el efecto real de lo que es realmente el derecho del hombre, de la mujer, del niño, del discapacitado, etc.; cayéndose en una abstracción de lo que significa dificultando su comprensión y credibilidad. Se cae así con mucha frecuencia en una visión del otro individuo a un otro generalizado.

Por eso a la hora de sentir compasión y preocuparnos por los demás todos coincidimos en que debemos hacerlo por ese ser humano abstracto que nos proporciona la ciencia o la

filosofía, pero luego cuando llega el ser humano concreto todo resulta más complicado, porque “el otro concreto” tiene sexo, ideología, raza, creencias, carácter, etc. y no parece coincidir con nuestro modelo abstracto de ser humano. Nuestra imagen real siempre sale perdiendo respecto al modelo ideal. Eso también provoca escepticismo. En primer lugar, porque todos sabemos que quienes aman -o amamos- a los hombres y mujeres “en general”, luego no soportan -o no soportamos- a los hombres y mujeres “en particular”. Pero además, o en segundo lugar, porque cuando uno se pone a escarbar, es decir, a profundizar, a ver qué hay debajo de ese modo ideal, teórico y abstracto de ser humano, es inevitable que esconda una ideología, una cultura, etc. Inevitablemente entendemos que los demás, para ser auténticamente humanos, tienen que ser como nosotros. (García Inda, 2008, p.12).

La enseñanza/aprendizaje en el ámbito universitario: el pensamiento crítico como base de actuación

En el ámbito universitario, se presenta un ambiente que puede ser idóneo para propiciar el desarrollo de un pensamiento crítico; pudiendo ser el papel del docente el de un gran propiciador y facilitador de dicha competencia fundamental (Bezanilla, Poblete, Fernández, Arranz y Campo, 2018); puesto que es a partir del actuar del docente, en su contexto y cotidianidad del aula, como se puede incidir en el desarrollo del pensamiento crítico en el alumnado (Tamayo, Zona y Loaiza, 2015).

Hoy más que nunca, es necesario que los docentes eviten el exceso de abstracción que

aleja al alumno de la realidad del otro y promuevan una formación que integre a la persona con el contexto determinado en dónde se desenvuelve, con una historia de vida particular, con necesidades y características propias emergentes del entretejido social. En este sentido, partimos del presupuesto -en el ámbito y contexto que nos ocupa- referido a que lo universal, lo general y teórico cobra pleno sentido y legitimidad por lo particular al cual se debe de referir (García Moro, 2015). Obviamente, el currículum oculto adquiere una especial relevancia puesto que la forma de entender y desenvolverse del docente universitario se transluce en la forma de enseñar y seleccionar lo que se enseña y esto se revierte, se quiera o no, en el alumnado de educación superior. Hoy más que nunca, el dominio de conocimientos y la capacidad de transmitir los mismos, la capacidad de tomar decisiones con responsabilidad, el problema de la calidad de vida, el cambio social, la búsqueda de una mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la investigación ética y en favor del desarrollo sostenible, en definitiva, la defensa del derecho humano a una educación superior de calidad, forman parte la educación superior.

Para el acceso a la función docente en la educación superior dentro del ámbito español, se establecen criterios más o menos objetivos que sirven para evaluar la calidad investigadora de los docentes y que supone un filtro de entrada a dicha función. Se infiere que una postura equilibrada de valorar indicadores investigativos y docentes resulta la solución al problema; pero no termina de responder a la cuestión respecto de qué es un docente de ca-

lidad. Es en un paso cuantitativo importante a la hora de exigir ciertos mínimos para acceder a la función docente, pero no necesariamente garantiza la calidad, aunque se empeñe en presuponerla; de hecho, puede darse, incluso, el riesgo de confundir la idea de la calidad, dando lugar a que la cantidad sea la que cobre el mayor protagonismo. En este sentido, la calidad parecería cuantificarse en función de alcanzar un número determinado de méritos investigadores y docentes al momento de acreditarse en España para ejercer como docente, siendo que, en general, es probable que puedan encontrarse los siguientes escenarios en los docentes universitarios- pongamos dos a título de ejemplo-, siempre focalizado al campo de la intervención socioeducativa: Importante trayectoria investigadora, pero con escasa o nula experiencia en el ámbito aplicado social; importante experiencia en el ámbito aplicado social, pero con escasa o nula trayectoria teórico e investigadora. Si a estos dos escenarios, aunque polarizados, se le suma las creencias de cada cual, su historia personal, su forma de entender el mundo, el modo de entender la justicia, la diversidad, etc., la ecuación se complica necesariamente, haciendo que lo que se enseña no sea el único valor de peso en la enseñanza superior; y con ello, lo que no se enseña, la posición del docente ante cuestiones sociales, el modo de presentar la realidad social, etc., cobran la misma fuerza. Además, está la cuestión de saber enseñar e interpelar al alumnado; de saber evaluar lo necesario de un futuro "transformador social" (García, 2015); de ser una persona que tiene la función de formar en el ámbito de la educación superior a

los futuros maestros, comunicadores sociales, pedagogos, políticos, etc.

En esta línea, una competencia fundamental para el docente universitario, tanto para sí mismo como para los otros y la sociedad, es el desarrollo de un pensamiento crítico que le permita identificar aquellas formas de actuación, tanto de su propia persona como la de los demás, que vaya en contra de los principios fundamentales que deberían regir el quehacer social: el bien de toda persona en sociedad. Tal y como apunta Valencia y Puente (2018), el desarrollo de este pensamiento se constata como un objetivo en las reflexiones educativas actuales ya que se considera necesario estudiar, de una forma reflexiva y crítica, los cambios de nuestras sociedades actuales, ser capaz de interactuar de una forma autónoma y comprometida. Por su parte, Franco, Almeida y Saiz (2014), lo consideran como un recurso cognitivo fundamental en la formación profesional, constituyéndose en una herramienta esencial a la hora de afrontar positivamente la gran información y situaciones complejas de la sociedad actual. Esta necesidad, realmente sentida y expresada en el discurso, es objeto de contradicciones claras a la hora de su desarrollo práctico; en este sentido, Pithers y Soden (2000) ya indican que no suele haber una adecuación clara entre lo que se considera necesario y lo que en la práctica se desarrolla en la enseñanza.

Sin embargo, es necesario aceptar que no basta con saber hacer bien, sino que igual de importante es el escrutar bien lo que hay y lo que debe de ser. Lo que se les pide a los futuros educadores del mundo es que crean en posibi-

lidades y las defiendan con sus intervenciones educativas; en especial, que el mundo puede ser un lugar mejor para todos y que todas las personas tienen derechos y deberes para desarrollarse plena, positiva y saludablemente. Para ello, es importante que el docente que los forma reconozca la opción de entender la existencia de una forma plena, por encima de intereses y formas sesgadas en entender el mundo. El docente de calidad necesita ser crítico con su forma de hacer las cosas, constituyendo la competencia crítica una buena estrategia. Si bien se hace mención permanente respecto de favorecer dicha competencia entre el alumnado, es necesario que el docente comprenda y tenga asimilada el valor de la misma.

En el marco de la educación superior, y considerando que es una habilidad que se aprende, el pensamiento crítico exige tiempo y dedicación (García Moro, Gómez Baya y Nicoletti, 2022). En esta línea, existe consenso entre los teóricos del pensamiento crítico (Ennis, 1987; Facione, 1990; Halpern, 1998; Paul y Elder, 2004; Saiz y Rivas, 2016), en que los componentes fundamentales que constituyen este pensamiento son las habilidades y las disposiciones (Betancourth Zambrano, 2020); más los conocimientos necesarios para saber de lo que se piensa, se habla y se hace (Mendoza, 2015; Vendrell, Morancho y Rodríguez, 2020). Valenzuela, Nieto y Muñoz (2014), consideran que la motivación posee un poder más predictor que el de las disposiciones para pasar del saber al hacer. De esta forma, la competencia crítica se convierte en un factor de calidad con alta consideración para desempeñar la función docente en la educación superior. Sin embargo, no se

trata solamente de saber desarrollar unas determinadas habilidades, el poner en juego un conjunto de disposiciones o tener motivación para pasar a la acción crítica, además de los conocimientos necesarios (sin los cuales poca crítica se puede hacer). También es necesaria la presencia de otros componentes que son fundamentales para la función docente y que redundan en su calidad frente a las exigencias sociales; estos son: el componente ético y el estético; o lo que es lo mismo, una forma de ser en el mundo y de estar en el mundo; es importante tener presente que “la acción educativa es, en suma, una acción ética” (Campillo y Sáez, 2012, p. 33), cuya responsabilidad cabe a todos los actores de la sociedad, incluidos, por supuesto, “aquellos colectivos de profesionales [...] cuya vida laboral tiene la misión de ayudar a gente necesitada o excluida del sistema” (Pantoja, 2012, p. 67).

Adentrarse en el conocimiento del pensamiento crítico, conlleva a encontrarse con una amplia heterogeneidad y diversidad debido a que no todos los que se acercan a su estudio parten de la misma visión, o bien porque priorizan algún aspecto en particular por encima de otros; al margen de ello, se observa un acuerdo general en dos componentes fundamentales: las habilidades necesarias para tener competencia crítica y las disposiciones necesarias para llevarlas a cabo. Las habilidades hacen referencia al componente cognitivo del pensamiento crítico. La argumentación, el análisis, la comprensión, la capacidad de hacer inferencias, la evaluación, la capacidad de tomar decisiones, son algunas de las que se han descrito; aunque el acuerdo entre los

teóricos e investigadores aún está lejos de alcanzarse. En cuanto a las disposiciones, éstas constituyen el componente afectivo, el modo de ser crítico, la tendencia para tener competencia crítica, y se concreta en la constancia intelectual, en la capacidad de empatizar, el mantenerse informado, la autonomía intelectual, entre otras. Igualmente, como ocurre con las habilidades, tampoco hay acuerdo entre los teóricos e investigadores acerca de cuáles son las disposiciones.

En este escenario, la formación necesita incorporar la noción de pensamiento crítico como elemento clave en su búsqueda de calidad permanente. Betancourth (2020), defiende que dicho pensamiento debe de ser una exigencia social que ayude a la persona a discernir correctamente ante el bombardeo constante de información y procesos sociales complejos de nuestra sociedad actual. Este bombardeo de información y el fácil acceso a la misma, muchas veces sin un criterio fundamentado de análisis y discriminación, requiere de un replanteamiento profundo de los modos y objetivos de la educación en todos los niveles. De allí, que educar en la competencia crítica es un campo complejo, dado que la información se ha convertido en un bien de consumo que en ocasiones produce una indefensión que perjudican la capacidad discriminatoria de la persona (Olivares y López, 2017). El acelerado ritmo de creación de conocimientos en nuestra sociedad actual, exige de nuestros estudiantes que adquieran aquellas competencias necesarias para establecer juicios autorregulados y fundamentados (Olivares y López, 2017; Paul y Elder, 2003; Wolton, 2013).

El conocimiento, aun siendo importante, no es suficiente; incluso no basta con comprender el problema (González, 2012; 2013; Ruiz, Márquez y Tamayo, 2014), se tratará de una comprensión para poder hacer.

Según Febres, Pérez y Africano (2017), no solo basta con que la intención crítica forme parte de las programaciones de las diferentes titulaciones - de una forma más o menos explícita-, sino que necesita desarrollarse en el quehacer educativo de las distintas clases (Bezanilla, Poblete, Fernández, Arranz y Campo, 2018). Hay que favorecer el desarrollo de dicha competencia en el alumnado en función de las exigencias sociales y no solamente como una acción formativa excepcional y aislada. En ocasiones, el pensamiento crítico se presenta como una necesidad realmente sentida y expresada en el discurso, sin embargo, puede terminar siendo objeto de contradicciones a la hora de su desarrollo práctico. Autores como Pithers y Soden (2000), ya indicaban que no suele haber una correspondencia clara entre lo que se considera necesario y lo que concretamente se desarrolla en la enseñanza. En concreto, la formación en psicología, necesita ir asumiendo en su procesos formativos que el trasvase de información ya no es lo prioritario, también se requiere de un aprendizaje que permita buscar, organizar, seleccionar, interpretar, dar sentido y comunicar la información que se recibe (Tueros, 2010), buscando la emancipación de la persona a través de la competencia crítica (Vélez, 2013), y teniendo como objetivo educar para la competencia técnica a la luz del bien último de la persona en sociedad.

La aproximación al pensamiento crítico se hace desde diferentes disciplinas, buscando cada una de ellas su desarrollo y su aplicación (Altuve, 2010; Valencia y Puente, 2018; y Vélez, 2013). De esta forma, desde diferentes disciplinas como la propia psicología, así también como la filosofía, las ciencias sociales, la educación, las didácticas de las ciencias, la sociología, las ciencias políticas, etc., se ha reflexionado sobre el pensamiento crítico buscando, cada una de ellas, su finalidad específica al tiempo que mantienen el debate respecto del consenso epistemológico y conceptual de lo que significa. Así, aparecen reflexiones y configuraciones de dicha competencia focalizando su interés en las acciones sociales bajo el amparo, por ejemplo de la denominada teoría crítica, influidos por las ideas de la Escuela de Frankfurt, representados por Wilfred Carr, Basil Bernstein, Stephen Kemmis, Michael Apple, Peter MaClaren, Henri Giroux; con un talante más contestatario de transformación social como la pedagogía crítica vivida por Paulo Freire; de los estudios de Frantz Fanon; e incluso de los trabajos de Matthew Lipman, Marcuse, Habermas, Dewey, entre tantos otros. Se busca el desarrollo de competencias que promuevan la participación social (Reeder y Vargas, 2009), para el cambio, o en el aprendizaje de habilidades de pensamiento y argumentación bajo el marco de las investigaciones psicológicas (Saiz y Rivas, 2016).

El pensamiento crítico se ha definido, por tanto, de multitud de significados (Moore, 2013); así, aparece como:

- Un juicio autorregulado para un propósito específico que depende de la propia persona (Facione, 1990)
- Un modo de aprender a formular y resolver preguntas y encontrar conclusiones acertadas a partir de la observación y la información (Paul y Elder, 2003)
- Un modo de pensar reflexivo e intencional alternativo al habitual en el que se activan recursos cognitivos (Valenzuela, Nieto y Muñoz, 2014)
- Una barrera contra la excesiva información que trata de convencernos de cualquier cosa (Epstein, 2006)
- Una capacidad que se adquiere y que permite el razonamiento y que reflexiona sobre lo qué decidir y lo qué hacer (Ennis, 1987)
- Un pensar por uno mismo de una forma activa y reflexiva (Febres, Alirio y Africano, 2017)
- Una estrategia de pensamiento, investigación y proceso (Boisvert, 2004)
- Una forma de reflexión racional e intuitiva que nos permita comprender el mundo actual (Altuve, 2010)
- Un juicio basado en datos objetivos y subjetivos previamente interpretados y analizados (Olivares y López, 2017)
- Un pensamiento que busca, de una forma persistente, la exploración de lo que aparece (Lipman, 1998).
- Un proceso metacognitivo activo que a través de la estimulación y coalición de ciertas habilidades, disposiciones y conocimientos, nos ayuda a elaborar un juicio premeditado e introspectivo que nos dirige hacia la acción o resolución de problemas de manera

eficaz y eficiente (Vendrell, Morancho y Rodríguez, 2020, p. 13)

Si bien son necesarias habilidades cognitivas para darle un sustento de credibilidad a la acción social, el pensamiento crítico para el cambio social, va mucho más lejos del dominio de ciertas habilidades cognitivas, requiriendo de competencias sociales que posibiliten la solución de problemas en un contexto real y en un tiempo real (Halpern, 1998). En este sentido, la investigación de Rodolfa, Greenberg, Hunsley, Smith Zoeller, Cox, Sammons, Caro y Spivak (2013), realizada con una representación de estudiantes de psicología de Estados Unidos y Canadá, encontraron que la competencia crítica era considerada como la menos importante por los psicólogos a la hora de ejercer su profesión, siendo más relevante el conocimiento científico y su aplicación. La priorización a la hora de darle mayor relevancia a la adquisición de conocimientos difumina o borra de la ecuación educativa la educación del pensamiento (Mendoza, 2015), aún a pesar de la queja de los docentes por la exigua capacidad crítica del alumnado universitario. Vale considerar que esto también puede estar influenciado por el enfoque epistemológico predominante en la formación del psicólogo.

Hay estudios que muestran casos de universidades en donde el desarrollo del pensamiento crítico aparece como una constante en los discursos, pero que tiene escasa contrapartida real en las prácticas educativas que se llevan a cabo (Valencia y Puente, 2018). Incluso, no queda claro para el profesorado universitario lo que es el pensamiento crítico, aunque propongan desarrollarlo (Asgharheidari y Tahriri,

2015; Vendrell, Morancho y Rodríguez, 2020), mostrando concepciones sesgadas acerca de lo que realmente es el pensamiento crítico y vinculándolo con la creatividad o la reflexión, pero sin un fundamento teórico (Ayola Mendoza y Moscote Riveira, 2018). En este sentido, la mayoría lo relaciona o identifica con procesos de análisis y razonamiento; otros con el cuestionamiento y la toma de decisiones; y una minoría con el compromiso con el cambio social (Bezanilla, Poblete Ruiz, Fernandez Nogueira, Arranz y Campo Carrasco, 2018). Por su parte, también se observan estudios que muestran que el alumnado presenta sesgos cognitivos si no se trabaja específicamente sobre ellos (Ossa, Díaz, Pérez, Costa, y Páez, 2020); mostrando dificultades en el análisis de posturas divergentes a las propias (Curone, Alcover, Pabago, Martinez Frontera, De La Cruz y Colombo, 2011); siendo poco eficientes a la hora de desarrollar el pensamiento crítico en el aula (Sánchez, Farrán, Baiges, y Suárez, 2019).

Por ello, en cuanto a las estrategias que se han comprobado que pueden favorecer el pensamiento crítico en los estudios universitarios, Cerullo y Cruz (2010) proponen aquellas que potencien la creatividad, el cuestionamiento y descubrimiento; la utilización de juegos de rol, la lectura crítica, el estudio de casos, la elaboración de proyectos, el aprendizaje basado en problemas, la realización de actividades en pequeños grupos, la mayéutica socrática (Hawes, 2003); fomentando la innovación (UNESCO, 2010); el uso de mapas conceptuales (Velducea y Soto, 2019); el favorecer el cuestionamiento del propio pensamiento y el esfuerzo de comprender los diferentes puntos de vista

(González, 2013); el diálogo significativo y la resolución de problemas (Abrami, Bernard, Borokhovski, Waddington, Wade, y Persson, 2015); el dar valor a la tarea y reforzar el sentimiento de competencia como componentes de la motivación (Valenzuela, Nieto y Muñoz, 2014); el involucrar a los estudiantes en su aprendizaje (Vendrell y Rodríguez, 2020); así como diversos métodos de enseñanza-aprendizaje en base a trabajos de investigación (Mendoza, 2015).

En definitiva, el pensamiento crítico en la formación superior debe de promover aquellas habilidades que favorecen la capacidad de analizar, cuestionar, argumentar, sintetizar, discriminar lo importante de lo que no lo es, y la disposición de querer hacerlo y llevarlo a la práctica dentro del repertorio comportamental de la persona.

Referencias

- Abrami, P., Bernard, R., Borokhovski, E., Waddington, D., Wade, C. y Persson, T. (2015). Strategies for Teaching Students to Think Critically: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 85(2), 275–314. <https://doi.org/10.3102/0034654314551063>
- Altuve G. (2010). El pensamiento crítico y su inserción en la educación superior. *Actualidad contable Faces*, 13(20), 5-18. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=25715828002>
- Asgharheidari, F. y Tahriri, A. (2015). A Survey of EFL Teachers' Attitudes towards Critical Thinking Instruction. *Journal of Language Teaching and Research*, 6. 388. <http://dx.doi.org/10.17507/jltr.0602.20>
- Ayola Mendoza, M. Y., y Moscote Riveira, E. M. (2018). 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(10),

- 147-165. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/595>
- Betancourth Zambrano, S. (2020). *Evaluación del pensamiento crítico en estudiantes de psicología*. Editorial Universidad de Nariño.
- Bezanilla, M., Poblete Ruiz, M., Fernandez Nogueira, D., Arranz, S. y Campo Carrasco, L. (2018). El Pensamiento Crítico desde la Perspectiva de los Docentes Universitarios. *Estudios pedagógicos*, 44, 89-113. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000100089>
- Boisvert, J. (2004). La formación del pensamiento crítico: Teoría y práctica. Fondo de Cultura Económica.
- Campillo Díaz, M. y Sáez Carreras, J. (2012). Por una ética situacional en Educación Social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 19, 13-36. https://doi.org/10.7179/PSRI_2012.19.02
- Cerullo, J. y Cruz, D. (2010). Raciocinio clínico y pensamiento crítico. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 18(1), 124-129. <https://doi.org/10.1590/S0104-11692010000100019>
- Curone, G., Alcover, S., Pabago, G., Martinez Frontera, L., De La Cruz, J. y Colombo, M. (2011). *Habilidades de pensamiento crítico en alumnos ingresantes a la UBA que cursan la asignatura psicología*. Anuario de Investigaciones, XVIII, 169-180.
- Doval, M. (2017). *Comunicación efímera. De la cultura de la huella a la cultura del impacto*. Kindle ediciones. <https://www.amazon.es/Comunicaci%C3%B3n-ef%C3%ADmera-cultura-huella-impacto/dp/1976705495>
- Ennis, R. H. (1987). *A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities*. In J. B. Baron y R. J. Sternberg (Eds.), *Teaching thinking skills: Theory and practice* (pp. 9-26). W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.
- Epstein, R. (2006). *Critical thinking*. Wadsworth Thomas Learning.
- Facione, P. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. The California Academic Press.
- Febres, M., Pérez, A., y Africano, B. (2017). Las pedagogías alternativas desarrollan el pensamiento crítico. *Educere*, 21(69), 269-274. <https://www.redalyc.org/journal/356/35655222005/html/>
- Franco, A., Almeida, L. y Saiz, C. (2014). Pensamiento crítico: reflexión sobre su lugar en la Enseñanza Superior. *Educatio Siglo XXI*, 32(2), 81-96. <https://doi.org/10.6018/j/202171>
- García Inda, A. (2008). *Identidades y derechos colectivos*. En R. S. Beltrán y D. S. M. Segura(coords.), *De identidades. Reconocimiento y diferencia en la modernidad líquida* (pp. 75-191). Universidad de la Rioja-Tirant lo Blanch.
- García Moro, F.J. (2015). *Manual de Competencias Psicológicas del Profesional de la Educación Social*. Servicios de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- García Moro, F.; Baya Gómez, D. y Nicoletti, J.A. (2022). El pensamiento crítico en la formación de los psicólogos. *CyTA*. 21(2). <http://www.cyta.com.ar/ta/article.php?id=210202>
- González, G. (2012). *La educación para la ciudadanía en la formación del profesor de ciencias sociales en Colombia. Representaciones, transiciones y prácticas docentes*. Universita Autònoma de Barcelona
- Halpern, D. (1998). Teaching critical thinking for transfer across domains. Dispositions, skills, structure training, and metacognitive monitoring. *American Psychologist*, 53(4), 449-455. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.53.4.449>
- Hawes, B. (2003). *El pensamiento crítico en la formación universitaria. Documento de trabajo 2003/6*. Universidad de Talca.
- Mendoza Guerrero, P. L. (2015). *La investigación y el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios* (tesis doctoral, Universidad de Málaga). Repositorio institucional de la Universidad de Málaga (RIUMA).
- Moore, T. (2013) Critical thinking: seven definitions in search of a concept. *Studies in Higher Education*, 38(4), 506-522. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.586995>
- Moreno Pinado, W. y Velázquez Tejeda, M. (2016). Estrategia Didáctica para Desarrollar

- el Pensamiento Crítico. REICE. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 15(2). <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.2.003>
- Olivares Olivares, S. y López Cabrera, M. (2017). Validación de un instrumento para evaluar la autopercepción del pensamiento crítico en estudiantes de Medicina. *REDIE. Revista electrónica de investigación educativa*, 19(2), 67-77. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.2.848>
- Ossa Cornejo, C., Díaz Mujica, A., Pérez Villalobos, M. V., Costa Dutra, S. D. y Páez Rovira, D. (2020). El Efecto de un Programa de Pensamiento Crítico en el Sesgo de Representación en Estudiantes de Pedagogía. *Psicología Educativa*, 26(1), 87 - 93. <https://doi.org/10.5093/psed2019a18>
- Pantoja Vargas, L. (2012). Deontología y código deontológico del educador social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 19, 65-79. https://doi.org/10.7179/PSRI_2012.19.05
- Paul, R. y Elder, L. (2003). *La mini-guía para el pensamiento crítico. Conceptos y herramientas*. Dillo Beach: Fundación para el pensamiento crítico.
- Perissé, M. (2016). *La epistemología como propedeútica de la enseñanza universitaria*. En Nicoletti, J.A. (Coordinador). Desafíos en educación superior. UNLaM, 3351.
- Petrus Rotger, A. (1998). *Pedagogía social*. Ariel Educación
- Pithers, R.T. y Soden, R. (2000) Critical thinking in education. *Educational Research*, 42(3), 237-249. <http://dx.doi.org/10.1080/001318800440579>
- Reeder, P., y Vargas Guillén, G. (2009). Formación y pensamiento crítico. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 2(1), 23-43. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=561058713002>
- Rodolfa, E., Greenberg, S., Hunsley, J., Smith Zoeller, M., Cox, D., Sammons, M., Caro, C., y Spivak, H. (2013). A competency model for the practice of psychology. *Training and Education in Professional Psychology*, 7(2), 71-83. <https://doi.org/10.1037/a0032415>
- Ruiz Ortega, F.; Márquez Bargalló, C.; Tamayo Alzate, O. (2014). Cambio en las concepciones de los docentes sobre la argumentación y su desarrollo en clase de ciencias. *Enseñanza de las ciencias: Revista de Investigación y Experiencias Didácticas*, 32(3), 53-70. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.985>
- Saiz, C. y Rivas, S. (2016). New teaching techniques to improve critical thinking. The DIAPROVE methodology. *Educational Research Quarterly*, 40(1), 3-36. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.913219>
- Sánchez, J., Farrán, X, Baiges, E. y Suárez Guerrero, C. (2019). Tratamiento crítico de la información de estudiantes universitarios desde los entornos personales de aprendizaje. *Educação e Pesquisa*, 45, e193355. Epub May 30, 2019. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945193355>
- Sen, A. (2010). *La idea de la justicia*. Taurus.
- Tamayo, O., Zona, R., y Loaiza, Y. (2015). El pensamiento crítico en la educación. Algunas categorías centrales en su estudio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11(2), 111-133. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134146842006>
- Tueros, E. (2010). *Cómo evaluar el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes universitarios*. Ponencia ante el VI Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria. PUCP pp. 16-19.
- UNESCO (2010). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior - 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. UNESCO.
- UNESCO (2021a). *Caminos hacia 2050 y más allá. Resultados de una consulta pública sobre los futuros de la educación superior*. UNESCO. <https://www.iesalc.unesco.org/los-futuros-de-la-educacion-superior/caminos-hacia-2050-y-mas-alla/>
- UNESCO (2021b). *Pensar más allá de los límites. Perspectivas sobre los futuros de la Educación Superior hasta 2050*. UNESCO
- Valencia, G. y Puente, S. (2018). Representaciones sobre el desarrollo del pensamiento crítico en maestros en formación. *Revista Brasileira de Educação*, 23, e230086. Epub December

- 03, 2018. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230086>
- Valenzuela, J., Nieto, A. y Muñoz, C. (2014). Motivación y disposiciones: enfoques alternativos para explicar el desempeño de habilidades de pensamiento crítico. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(3), 16-32. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412014000300002&lng=es&tlng=es.
- Velducea, W., Marín Uribe, R., y Soto Valenzuela, M. C. (2019). Estrategias de intervención y pensamiento complejo en la formación universitaria: revisión sistemática. *Revista Publicando*, 6(20), 5-11. <https://revistapublicando.org/revista/index.php/crv/article/view/1308>
- Vélez Gutiérrez, C. (2013). Una reflexión interdisciplinar sobre el pensamiento crítico. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. 2(9), 11-39. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134135724002>
- Vendrell I ,Morancho, M. y Rodríguez Mantilla, J. M. (2020). Pensamiento Crítico: conceptualización y relevancia en el seno de la educación superior. *Revista de la educación superior*, 49(194), 9-25. <https://doi.org/10.36857/resu.2020.194.1121>
- Wolton, D. (2013). *Informar no es comunicar*. Gedisa.