



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO PEDAGOGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”



**DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN  
SUPERIOR UNA MIRADA DESDE LA PRAXIS PEDAGÓGICA DEL DOCENTE**

Rubio, marzo 2025



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO PEDAGOGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”



**DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN  
SUPERIOR UNA MIRADA DESDE LA PRAXIS PEDAGÓGICA DEL DOCENTE**

Autora: Olga Jaramillo

Tutora: Dra. Adriana Inguanzo

Rubio, marzo 2025



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”  
SECRETARÍA

A C T A

Reunidos el día Miércoles, cinco del mes de marzo de dos mil veinticinco, en la sede de la Subdirección de Investigación y Postgrado, del Instituto Pedagógico Rural “Gervasio Rubio,” los Doctores: ADRIANA INGUANZO (TUTORA), JIMMY QUINTERO, FERNANDO RAMÍREZ, MAGDA CONTRERAS Y JENIT CÓRDOBA, Cédulas de Identidad Números V.-15881744, V.-16421531, V.-18715132, CC.- 60262246 y CC.-36952433, respectivamente, jurados designados en el Consejo Directivo N° 672, con fecha del 8 de abril de 2025, de conformidad con el Artículo 164 del Reglamento de Estudios de Postgrado Conducentes a Títulos Académicos, para evaluar la Tesis Doctoral Titulada: “DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR UNA MIRADA DESDE LA PRAXIS PEDAGÓGICA DEL DOCENTE”, presentado por la participante OLGA LUCIA JARAMILLO RAMIREZ, cédula de ciudadanía N° CC.-63316081 / pasaporte N° P.-FB592431, como requisito parcial para optar al título de Doctor en Educación, acuerdan, de conformidad con lo estipulado en los Artículos 177 y 178 del Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador el siguiente veredicto: APROBADO, en fe de lo cual firmamos.

DRA. ADRIANA INGUANZO  
C.I.N° V.- 15881744

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO

TUTORA  
DR. FERNANDO RAMÍREZ  
C.I.N° V.- 18715132

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO

DR. JIMMY QUINTERO  
C.I.N° V.- 16421531

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO

DRA. MAGDA CONTRERAS  
C.C.N°.- 60262246  
UNIVERSIDAD DE PAMPLONA

DRA. JENIT CÓRDOBA  
C.C.N°.- 36952433  
UNIVERSIDAD DE PAMPLONA

## **APROBACIÓN DEL TUTOR**

En mi carácter de Tutor de la tesis presentada por la ciudadana Olga Lucía Jaramillo, para optar al grado de Doctor en Educación, considero que dicha Tesis reúne los requisitos y méritos suficientes para ser sometida a la presentación pública y evaluación por parte del jurado examinador que se designe.

En la ciudad de Cúcuta a los 27 días del mes de febrero del 2025

---

**Dra. Adriana Iguanzo**  
C.I 15981744  
Tutora

## ÍNDICE GENERAL

PP.

RESUMEN.....	5
INTRODUCCION.....	6
CAPITULOS	9
I. EL PROBLEMA .....	9
Planteamiento del problema.....	9
Objetivos de la investigación.....	15
Justificación e importancia de la Investigación.....	16
II. MARCO TEÓRICO.....	19
Antecedentes del Estudio .....	19
Fundamentación Ontológica.....	22
Fundamentación Epistemológica.....	23
Fundamentación Axiológica.....	23
Marco teórico.....	24
Bases Legales.....	34
III. MARCO METODOLÓGICO .....	37
Naturaleza de la Investigación .....	37
Paradigma de investigación.....	38
Nivel y diseño.....	40
Enfoque.....	41
Método.....	43
Escenario de investigación .....	44
Los informantes clave .....	45
Técnicas de recolección y análisis de la información .....	46
IV. Análisis de los resultados.....	53
V. Teorización.....	130
REFERENCIAS .....	146

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”  
Doctorado en Educación

**DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN  
SUPERIOR UNA MIRADA DESDE LA PRAXIS PEDAGÓGICA DEL DOCENTE**

Autora: Olga Lucía Jaramillo Ramírez

Tutora: Dra. Adriana Inguanzo

Fecha: marzo 2025

## **RESUMEN**

El pensamiento crítico (PC) fue una competencia clave en la formación docente, ya que facilitó la reflexión, el análisis y la toma de decisiones fundamentadas. En un contexto caracterizado por el acceso masivo a la información y el avance del conocimiento, se volvió imprescindible que los sistemas educativos fortalecieran estrategias pedagógicas orientadas a su desarrollo. En este sentido, el objetivo del estudio fue generar constructos teóricos para el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes del programa de Educación Infantil de la Universidad de Pamplona, Sede Norte de Santander, a partir de la praxis pedagógica del docente formador. Para ello, se establecieron dos objetivos específicos: definir las prácticas pedagógicas de los profesores y sus creencias sobre el desarrollo del pensamiento crítico, e interpretar la relación entre sus prácticas pedagógicas y el tipo de pensamiento que promovían en los estudiantes. El estudio adoptó un enfoque cualitativo con la Teoría Fundamentada como método de análisis y utilizó entrevistas en profundidad con docentes y estudiantes de los primeros semestres. Los hallazgos evidenciaron que, aunque existían espacios de participación en la universidad, su impacto dependía de la metodología docente. Algunos profesores fomentaban el diálogo reflexivo y la argumentación, mientras que otros limitaban la autonomía estudiantil mediante participación guiada. Asimismo, la falta de estrategias activas redujo la disposición de los estudiantes para profundizar en debates y cuestionamientos críticos. También se identificó una brecha entre teoría y práctica, ya que los estudiantes tuvieron pocas oportunidades para aplicar el conocimiento en contextos reales. Estos resultados sugieren la necesidad de reestructurar las prácticas pedagógicas, incorporando metodologías activas que integren teoría y práctica, fomenten la participación crítica y brinden experiencias situadas que fortalezcan la formación docente.

Descriptores: pensamiento crítico, formación docente, prácticas pedagógicas, educación superior, metodologías activas.

## INTRODUCCIÓN

El pensamiento crítico (PC) es una competencia fundamental en la educación superior, especialmente en la formación docente, ya que permite analizar, interpretar, argumentar y tomar decisiones fundamentadas en contextos educativos complejos (Paul & Elder, 2006). La creciente digitalización del conocimiento y la globalización de la información han transformado las dinámicas de enseñanza y aprendizaje, exigiendo a los futuros docentes no solo la apropiación de saberes disciplinares, sino también la capacidad de evaluar información, formular preguntas críticas y aplicar el conocimiento en situaciones diversas (Brookfield, 2017). En este sentido, el desarrollo del PC en los estudiantes de educación superior se ha convertido en un objetivo prioritario dentro de las políticas educativas y los modelos pedagógicos contemporáneos (OCDE, 2022).

Sin embargo, la literatura revela importantes vacíos en la educación superior en cuanto a la formación del pensamiento crítico. Estudios previos han evidenciado que, si bien los espacios de participación y debate están presentes en las universidades, su impacto varía significativamente según la metodología empleada por los docentes (Freire, 1998; Shulman, 1987). En muchos casos, la enseñanza del PC se limita a enfoques tradicionales centrados en la transmisión de información, restringiendo la autonomía cognitiva de los estudiantes y reduciendo su capacidad de aplicar el análisis crítico en contextos reales (Kirschner, Sweller & Clark, 2006). Asimismo, se ha identificado una brecha entre la teoría y la práctica pedagógica, lo que limita el desarrollo de estrategias reflexivas en la formación de docentes en educación infantil (Vygotsky, 1978; Dewey, 1938).

Frente a estos desafíos, la presente investigación tuvo como objetivo general generar constructos teóricos para el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes del programa de Educación Infantil de la Universidad de Pamplona, Sede Norte de Santander, a partir de la praxis pedagógica del docente formador. Para ello, se establecieron dos objetivos específicos: (1) definir las prácticas pedagógicas de los profesores y sus creencias sobre el desarrollo del PC en los estudiantes de educación superior, y (2) interpretar la relación entre las prácticas pedagógicas de los docentes y el tipo de pensamiento que fomentan en los estudiantes.

Desde un enfoque cualitativo, basado en la Teoría Fundamentada, se aplicaron entrevistas en profundidad dirigidas a docentes y estudiantes de los primeros semestres del programa de Educación Infantil. Los hallazgos evidenciaron que, aunque existen espacios de participación en la universidad, la calidad y profundidad de estos depende de la metodología docente. Mientras algunos profesores promueven el diálogo reflexivo y la argumentación crítica, otros restringen la autonomía estudiantil mediante una participación guiada y poco flexible. Además, la ausencia de metodologías activas ha limitado la disposición de los estudiantes para involucrarse en procesos reflexivos y argumentativos.

El presente estudio contribuye a la discusión sobre la enseñanza del pensamiento crítico en la educación superior, proporcionando evidencia sobre la necesidad de reestructurar las prácticas pedagógicas para integrar estrategias innovadoras que fomenten la reflexión, la argumentación y la aplicación del conocimiento en contextos reales. Se espera que los resultados obtenidos sirvan como insumo para diseñar propuestas formativas que potencien el desarrollo del PC en la formación docente, asegurando que los futuros educadores no solo posean conocimientos teóricos, sino también las herramientas necesarias para evaluar y transformar su práctica pedagógica de manera crítica y reflexiva.

Por lo tanto, la estructura del estudio doctoral recae en cinco capítulos a saber: el primero se titula el problema y allí se presenta el planteamiento del problema con sus respectivas partes, los objetivos de la investigación (general y específicos) y la justificación e importancia de la investigación. Seguidamente se presenta el capítulo II que está vinculado al marco teórico y se encuentra conformado por los antecedentes, el fundamento teórico-epistemológico y el marco legal. Ahora bien, se une a dicho capítulo el tercero denominado referente metodológico el cual define el camino o la ruta para alcanzar los objetivos propuestos. Es significativo agregar que el trabajo presenta una metodología basada en la investigación cualitativa, específicamente en el paradigma interpretativo y el método en la teoría fundamentada. De igual manera, la elección de las técnicas e instrumentos para recoger los datos, están en correspondencia con las metas planteadas por el investigador y el paradigma que orienta el mismo. En el Capítulo 4, se presentaron y analizaron los hallazgos obtenidos

a partir de las entrevistas en profundidad aplicadas a los estudiantes del programa de Educación Infantil de la Universidad de Pamplona, enmarcados en la metodología de la Teoría Fundamentada. El análisis permitió la identificación de tres categorías emergentes que explican la relación entre las prácticas pedagógicas y el desarrollo del pensamiento crítico en la formación docente

## **CAPÍTULO I**

### **EL PROBLEMA**

#### **Planteamiento del problema**

La educación es un proceso que forma a la persona para la vida, permite el desarrollo del pensamiento desde el manejo de procesos y habilidades cognitivas que permiten la adquisición del conocimiento sobre la base de razonamientos necesarios para enfrentar la vida cotidiana. Desde esta idea, la realidad se enmarca en el S.XXI, cuya característica principal es la exigencia de poseer el saber, por tanto, es un contexto acelerado, expresa Alonso (2016) que la época mencionada se destaca por los nuevos desafíos que surgen en todos los espacios sociales debido al desarrollo de la información, el conocimiento y el aprendizaje, esto implica que las personas deben tener una formación intelectual donde se aprendan habilidades cognitivas para el desarrollo del pensamiento.

En función del planteamiento, se evidencia la importancia en que los sistemas educativos, dentro de sus líneas de acción consideren políticas para el desarrollo de habilidades, entre estas se encuentra el pensamiento crítico (PC) de los ciudadanos, de modo que las personas se les facilite el aprendizaje, el trabajo participativo, las situaciones de dialogo, y la adaptación al medio, entre otros. Explica Garay (2015) que en las últimas décadas los diseños curriculares, se centran en enfoques pedagógicos dirigidos al desarrollo de habilidades del pensamiento, destrezas mentales, estrategias de aprendizaje, o las designadas competencias, que le permita a la persona asumir una postura crítica, es decir que desarrollos procesos cognitivos, donde se adquiera el conocimiento desde una visión crítica y reflexiva.

Cabe desatacar que la persona que utiliza procesos cognitivos de forma óptima, logra un mayor desempeño desde el punto de vista personal, social y académico, además que desarrolla operaciones del cerebro que favorecen el pensamiento crítico (PC), pues el mismo se logra activando operaciones cognitivas, expresan Morancho y

Rodríguez (2020) que el PC es un proceso donde se interrelacionan habilidades cognitivas que le permiten a la persona aprender ideas, establecer cuestionamientos, utilizando procesos de reflexión, de esto se infiere que este ayuda a que la persona pueda gestionar información, pero emitiendo juicios sobre la misma.

Sobre la base los criterios expresados, se puede decir que la enseñanza del PC ha sido históricamente objeto de debate y controversia, lo que ha generado distintos enfoques teóricos y metodológicos sobre su aplicación en el ámbito educativo. Desde la perspectiva epistemológica, Immanuel Kant (2001) sentó las bases del pensamiento crítico al establecer que la capacidad de razonar implica la evaluación constante de los límites del conocimiento humano. Su propuesta, expuesta en "Crítica de la razón pura" y "Crítica de la razón práctica", resalta que el juicio crítico es fundamental para la ampliación de la comprensión y el desarrollo del intelecto. Posteriormente, Karl Marx (1989) otorgó al pensamiento una función transformadora, al afirmar que su verdadero propósito no es solo interpretar la realidad, sino también modificarla. Desde esta concepción, el pensamiento crítico adquiere un carácter emancipador, en el que el conocimiento no es estático, sino que debe ser una herramienta para la acción y la transformación social.

En el ámbito educativo, el pensamiento crítico ha sido objeto de diversas corrientes y enfoques. Isaza (2012) identifica dos vertientes predominantes en su enseñanza en la universidad: la Pedagogía Crítica (PC) y el Movimiento de Pensamiento Crítico (MPC). La primera, con fundamentos neomarxistas, enfatiza la necesidad de cuestionar el conocimiento establecido y las estructuras de poder que rigen la educación. Desde esta perspectiva, Henry Giroux (1998) resalta el papel del diálogo como herramienta fundamental para el desarrollo del pensamiento crítico, señalando que la interacción social es el espacio privilegiado para la construcción del conocimiento. Para este autor, la educación debe promover el análisis crítico de la realidad y estimular el desarrollo de una conciencia social capaz de cuestionar las estructuras dominantes. En contraste, el Movimiento de Pensamiento Crítico, con bases neoliberales, se orienta hacia la formación de competencias analíticas y evaluativas, promoviendo la innovación científica y la generación de nuevo

conocimiento. Este enfoque pone énfasis en la capacidad del individuo para evaluar información, formular hipótesis y argumentar de manera fundamentada.

Desde una perspectiva pedagógica, la teoría de la educación liberadora de Paulo Freire (1978, citado en Barragán et al., 2018) sostiene que el pensamiento crítico es un instrumento clave para la emancipación de los sujetos, pues permite a los estudiantes cuestionar su realidad, problematizar su contexto y buscar soluciones a los desafíos que enfrentan. Freire argumenta que el proceso educativo debe superar la enseñanza mecánica de contenidos para transformarse en una práctica dialógica que favorezca la reflexión y la acción consciente. Asimismo, Edgar Morin (2005) en su teoría del pensamiento complejo, plantea que la reflexividad es una condición indispensable para la formación de un pensamiento crítico sólido. En este sentido, el pensamiento complejo implica la capacidad de analizar la realidad desde múltiples dimensiones y perspectivas, promoviendo la validación constante de la información para evitar conclusiones erróneas o sesgadas.

A pesar de la importancia del pensamiento crítico en la educación superior, diversos estudios han identificado vacíos en su implementación dentro de los programas formativos. La OCDE (2022) advierte que, aunque la enseñanza del PC está reconocida como un eje transversal en los currículos universitarios, en muchos casos su desarrollo se ve limitado por metodologías tradicionales que priorizan la memorización de contenidos sobre el análisis y la reflexión. Investigaciones como las de Shulman (1987) evidencian que una de las principales limitaciones en la formación del pensamiento crítico radica en la desconexión entre la teoría y la práctica, lo que dificulta que los estudiantes logren aplicar su capacidad analítica en situaciones concretas.

En este sentido, el desarrollo del pensamiento crítico requiere que los docentes formadores gestionen y promuevan prácticas educativas novedosas, creativas, donde se posibilite actividades educativas comprometidas con el fortalecimiento de habilidades cognitivas para el análisis, el cuestionamiento, el argumento, la reflexión, elementos claves de este tipo de pensamiento, especialmente en el campo universitario, en los primeros semestres de formación, pues la formación dentro de las universidades hoy se presenta compleja, según la UNESCO (2009) la formación

universitaria debe alinear sus políticas más allá de un enfoque tradicional, se debe centrar en el desarrollo del Pensamiento crítico, el cual se presenta como una llave de progreso.

Ahora bien, el estudio del pensamiento crítico, es un tema que data de la época de la Grecia Clásica, donde la educación se analizaba desde el método de la mayéutica, la racionalidad dialéctica, y la retórica que se relacionaba con el discurso, entonces la educación se dirigía a interpretar hechos sociales estableciendo cuestionamientos, lo cual implicaba la conformidad del conflicto, implementando criterios de validez, esto debía contribuir en la comprensión del discurso (Ferrada, 2001, p. 12).

Por consiguiente, reflexionar sobre la educación, lleva al espacio de la educación superior donde es tan importante formar profesionales con un pensamiento crítico, expresa Alvarado (2014) que esto es uno de los principales objetivos de la educación superior, es decir estudiantes capaces de participar en sociedad, de argumentar ideas con base en razonamientos veraces, que les permitan tomar decisiones y fortalezcan su voluntad de indagar. Esta apreciación contrasta con los resultados de las Pruebas Saber Pro en Colombia, donde el 77,4% de los estudiantes universitarios próximos a graduarse muestran debilidad en alguna competencia (Diario Portafolio, 2021) lo cual, es un indicio que apunta a una debilidad en los procesos de PC, competencia evaluada en el instrumento.

La idea central es que la academia, se dirija a formar en función del pensamiento crítico, especialmente a los estudiantes con perfil profesional, Expresa la UNESCO (2009) plantea la intensificación de los procesos interdisciplinarios, la promoción del pensamiento crítico y la ciudadanía activa, de esto se infiere la importancia en que los alumnos de educación superior principalmente del programa de educación infantil , deben estar en la capacidad de gestionar el aprendizaje, para esto es necesario el desarrollo de habilidades cognitivas que le permitan emitir juicios, razonar de forma coherente, analizar situaciones de la vida cotidiana, pero también deben establecer líneas de acción para la solución de problemas de manera pacífica.

No obstante, la realidad es otra, la educación no forma ciudadanos con libertad de pensamiento, los egresados de las universidades se les dificulta adaptarse a la

sociedad, cada vez hay más individuos poco creativos, reprimidos, sin claridad en las metas para la vida, con poco conocimiento en temas sociales, pareciera que los aprendizajes los han adquirido bajo un sistema opresivo de educación, basado en el método tradicional de la enseñanza, lo cual incide en su participación social para resolver problemas glocales, los jóvenes no se interesan por surgir y terminar sus estudios para una mejor vida; lo cual conlleva a estado de vulnerabilidad, entonces esto debe cambiar la praxis del docente debe dirigirse a formar estudiantes capaces de integrar conocimientos y enfrentarse a la complejidad de formular juicios (Murga y Novo, 2017), es decir con pensamiento crítico.

La realidad planteada es preocupante y guarda vinculación con los desafíos significativos en la formación de docentes con pensamiento crítico, un componente fundamental en el desarrollo de competencias que permitan a los futuros educadores interpretar, analizar y transformar su entorno. En el contexto de la Universidad de Pamplona (Unipamplona), particularmente en la carrera de Licenciatura en Educación Infantil, se evidencian serias dificultades en el desarrollo de habilidades argumentativas, reflexivas e interactivas de los estudiantes, lo que afecta su desempeño académico y profesional.

Este problema se refleja en la falta de debates en el aula, la escasa producción de escritos argumentativos sólidos y la limitada participación en espacios de diálogo académico. Si bien, la Universidad de Pamplona ha diseñado su Proyecto Educativo Institucional (PEI) bajo una misión de formación integral e investigativa, los resultados en la praxis indican que aún existe una brecha entre la teoría y la aplicación de estrategias pedagógicas que fomenten el pensamiento crítico en los estudiantes de educación infantil. Uno de los principales problemas identificados es la permanencia de metodologías de enseñanza tradicionales, donde el docente mantiene un rol protagónico mientras el estudiante adopta una postura pasiva en el aprendizaje. Los docentes universitarios, en su mayoría, replican los modelos pedagógicos bajo los cuales fueron formados, lo que impide la implementación de estrategias innovadoras que estimulen la argumentación y el debate.

Silva (2019) señala que la educación en América Latina sigue basándose en modelos rígidos, con escasa promoción del pensamiento crítico en el aula. Este mismo estudio indica que la falta de capacitación docente en estrategias activas de enseñanza

limita la formación integral de los estudiantes, especialmente en carreras relacionadas con la educación. Débil articulación entre teoría y práctica: La enseñanza en la Licenciatura en Educación Infantil debería promover la relación entre el conocimiento teórico y su aplicación en escenarios reales. Sin embargo, se ha identificado una desconexión entre lo aprendido en las aulas y su implementación en contextos educativos reales. Chacón y Chacón (2018) encontraron en su investigación que muchos docentes universitarios no fomentan la reflexión en torno a la práctica pedagógica, lo que reduce las oportunidades de los estudiantes para desarrollar una visión crítica de la enseñanza.

Otro factor relevante es la falta de espacios formales y bien estructurados para la participación crítica de los estudiantes. A pesar de que la Universidad de Pamplona promueve el liderazgo y la construcción del conocimiento, en la práctica, estos espacios dependen en gran medida de la metodología empleada por cada docente, lo que genera inconsistencias en su aplicación. Como resultado, los estudiantes no adquieren la confianza necesaria para argumentar y defender sus ideas de manera fundamentada. La ausencia de un pensamiento crítico sólido en los futuros docentes de educación infantil tiene repercusiones tanto a nivel académico como en su futuro desempeño profesional. Algunas de las principales consecuencias incluyen: Los estudiantes egresados de la Universidad de Pamplona que no han desarrollado habilidades de pensamiento crítico pueden replicar métodos de enseñanza tradicionales en sus prácticas pedagógicas.

Esto perpetúa un ciclo de enseñanza basada en la repetición de contenidos sin promover el cuestionamiento ni la construcción de nuevas ideas. Dificultades en la resolución de problemas educativos: La educación infantil requiere docentes capaces de tomar decisiones informadas en contextos educativos complejos. La falta de pensamiento crítico limita la capacidad de los docentes para identificar problemas en el aula y proponer soluciones innovadoras. Escasa innovación en la enseñanza: La enseñanza infantil demanda creatividad e innovación para fomentar un aprendizaje significativo. Sin embargo, sin un desarrollo adecuado del pensamiento crítico, los futuros docentes pueden carecer de las herramientas necesarias para diseñar estrategias pedagógicas innovadoras. Desmotivación y baja confianza en el aula: Los

estudiantes que no son alentados a expresar sus ideas libremente pueden experimentar desmotivación y falta de confianza en su propio conocimiento. Esto no solo afecta su rendimiento académico, sino también su futuro desempeño como docentes.

A partir de aquí surgen las siguientes interrogantes: ¿Cómo son las prácticas pedagógicas de los profesores para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de educación superior? ¿Qué relación tiene las prácticas pedagógicas de los profesores y el tipo de pensamiento que desarrollan en los estudiantes de educación superior? ¿Cuáles son las características de las habilidades cognitivas que poseen los estudiantes de educación, desde el enfoque de la pedagogía crítica? ¿De qué manera se puede desarrollar el pensamiento crítico en estudiantes de los primeros semestres de educación superior? Estas interrogantes ofrecen un sustento al desarrollo de la presente investigación, estos cuestionamientos llevaron a la formulación de la siguiente pregunta de investigación.

## **Objetivos del Estudio**

### **Objetivo General**

Generar constructos teóricos para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes del programa de educación infantil de la Universidad de Pamplona Sede Norte de Santander desde la praxis pedagógica del docente formador.

### **Objetivos Específicos**

1. Definir las prácticas pedagógicas de los profesores del programa de educación infantil de la Universidad de Pamplona y sus creencias sobre el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de educación superior.
2. Interpretar la relación de las prácticas pedagógicas de los profesores y el tipo de pensamiento que desarrollan en los estudiantes del programa de educación infantil
3. Caracterizar las habilidades de pensamiento que poseen los estudiantes del programa de educación infantil, desde el enfoque de la pedagogía crítica.

4. Elaborar constructos teóricos de las prácticas pedagógicas para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes del programa de educación infantil de la Universidad de Pamplona.

### **Justificación e Importancia de la Investigación**

El presente estudio doctoral cuyo tema se refiere al desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios desde la praxis pedagógica de los docentes formadores, es importante dentro del campo universitario, pues le permite el progreso personal, social y profesional al futuro educador de educación infantil. Además, esto permite una formación en habilidades cognitivas de orden superior que son útiles para toda la vida, las mismas favorecen una formación completa, lo cual contribuye en que el individuo se adapte fácilmente a su entorno y asuma posturas en libertad de pensamiento. En este sentido, Brookfield (2017) enfatiza que el pensamiento crítico no solo implica la evaluación y análisis de la información, sino que también permite a los individuos actuar con autonomía intelectual y desarrollar la capacidad de tomar decisiones informadas en diversos contextos. Así, su importancia radica en la formación de sujetos capaces de reflexionar críticamente sobre su entorno, cuestionar supuestos preestablecidos y contribuir activamente en la sociedad con argumentos fundamentados y posturas bien estructuradas.

En este sentido, la investigación se justifica desde la perspectiva teórica, pues se presenta como una oportunidad para la construcción de teoría que sustente el tema del pensamiento crítico. Por esto, se elaboró constructos y supuestos que fundamentaron el estudio desde las praxis pedagógicas de los docentes. Este marco conceptual puede ser útil en futuras investigaciones como base bibliográfica y antecedentes. Según Paul y Elder (2014), el pensamiento crítico es un proceso intelectual disciplinado que implica conceptualizar, aplicar, analizar y sintetizar la información obtenida mediante la observación, la experiencia, la reflexión o la comunicación. "El pensamiento crítico implica un esfuerzo consciente para estructurar el razonamiento de manera lógica y fundamentada, promoviendo el cuestionamiento de supuestos y la validación rigurosa de ideas" (Paul & Elder, 2014, p. 17). Por lo tanto, esta investigación contribuye a la consolidación de un marco teórico que permita orientar la formación de futuros

docentes con competencias críticas y reflexivas, elementos esenciales para la transformación educativa y la mejora de la calidad del aprendizaje en la educación superior.

Por otra parte, desde la perspectiva metodológica, la investigación se justifica porque consolida un proceso sistemático dentro de un paradigma cualitativo, permitiendo una comprensión profunda de la realidad estudiada. Para su desarrollo, se diseñaron instrumentos pertinentes al tema, lo que facilita la recolección de datos y el análisis crítico de las prácticas pedagógicas en la formación del pensamiento crítico en estudiantes universitarios. De esta manera, el estudio no solo contribuye a la generación de nuevo conocimiento, sino que también ofrece herramientas metodológicas que pueden ser utilizadas por otros académicos interesados en profundizar en este fenómeno.

La investigación cualitativa se caracteriza por su capacidad para interpretar significados y construir teoría a partir de la interacción con los sujetos de estudio. "El método cualitativo no solo permite comprender los fenómenos en su contexto, sino que también posibilita la generación de constructos teóricos basados en la experiencia de los participantes, enriqueciendo así el acervo del conocimiento científico" (Strauss & Corbin, 2002, p. 45). Bajo esta perspectiva, el presente estudio no solo documenta la realidad del pensamiento crítico en la educación superior, sino que también establece un marco de referencia para futuras investigaciones en el área de la pedagogía y la formación docente.

Desde el punto de vista social, el estudio se justifica porque busca el desarrollo del pensamiento crítico desde la praxis docente, fundamentado en procesos de reflexión y autonomía, competencias esenciales en el contexto educativo actual. La educación superior enfrenta el reto de transformar sus prácticas para formar profesionales capaces de analizar y comprender de manera crítica las realidades que enfrentan. En este sentido, los estudiantes de educación infantil en la Universidad de Pamplona requieren una formación que no solo les brinde conocimientos técnicos, sino que también les permita desarrollar habilidades del pensamiento que fomenten niveles elevados de comprensión, análisis y reflexión.

De acuerdo con Freire (1998), la educación debe ser un proceso de liberación y concienciación, en el que los estudiantes pasen de ser receptores pasivos del conocimiento a convertirse en sujetos críticos capaces de transformar su realidad. "El pensamiento crítico no se limita a la capacidad de analizar la realidad, sino que implica la posibilidad de cuestionarla y, a partir de ello, generar procesos de cambio" (Freire, 1998, p. 67). En este marco, la formación del pensamiento crítico en los futuros docentes es un factor clave para garantizar que puedan desarrollar en sus estudiantes habilidades de razonamiento reflexivo y argumentativo, esenciales para la educación infantil.

Asimismo, la justificación práctica del estudio se centra en que la elaboración del proyecto doctoral permitirá a la autora poner en práctica sus conocimientos en educación, pedagogía y metodología, generando un aporte teórico significativo sobre el desarrollo del pensamiento crítico. Su experiencia como profesora universitaria en los primeros semestres de educación infantil le permite comprender de manera cercana las necesidades y dificultades que enfrentan los estudiantes en la construcción de su pensamiento autónomo. Agudelo (2012) señala que la enseñanza debe promover la autonomía del estudiante, priorizando el desarrollo del pensamiento crítico reflexivo, entendido como la capacidad de generar opiniones y juicios propios en libertad, lo que fortalece su participación activa en la sociedad. Así, este estudio se constituye en una contribución relevante para el ámbito académico y profesional, al proponer estrategias que fortalezcan la formación de educadores con una visión crítica, reflexiva e innovadora. Finalmente, el estudio se encuentra inscrito en la línea de investigación línea de investigación: Educación, preescolar, currículo y práctica docente, del Instituto Pedagógico Rural “Gervasio Rubio” de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

## **CAPÍTULO II**

### **MARCO REFERENCIAL**

En el presente capítulo se presentan los estudios realizados por otros autores en torno a la problemática planteada en la presente investigación. Estos aportes establecen una guía orientadora para que el investigador establezca posibles rutas teóricas o constructos que son tendencias en investigaciones a nivel mundial. Por otro lado, se plantean los constructos teóricos principales, las teorías y los conceptos que sustentan el estudio, asimismo, el marco teórico en palabras de Arias (2016), afirma que es el resultado del escrutinio documental, y asiente en una compilación de expresiones, pensamientos de autores, y teoría, que tienen como sustento el estudio por llevar a cabo.

#### **Antecedentes de la investigación**

A nivel internacional, López Ruiz (2022) realizó su estudio doctoral en Lima. Perú. En la Universidad Cesar Vallejo. El objetivo principal fue analizar los aportes para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de educación superior. El procedimiento empleado fue una evaluación sistemática de carácter descriptivo, haciendo uso del enfoque PRISMA. Se realizó una exploración en los sistemas de información en línea Scopus, EBSCO, ProQuest y ERIC, utilizando como palabras clave: "pensamiento crítico", "pensamiento creativo" y "educación superior". Durante la evaluación, se consideraron aspectos como el perfil del profesor universitario, las estrategias pedagógicas, las competencias para el fomento del pensamiento crítico y el entorno propicio para su potenciación. Los hallazgos se basaron en el análisis de 25 documentos científicos. Se determinó que el fomento del pensamiento crítico es esencial en la educación superior, ya que se reconoce como una competencia vital para afrontar los desafíos de un mundo globalizado. Además, permite al profesor y al

estudiante desenvolverse en un proceso de enseñanza-aprendizaje que demanda claridad, eficiencia, precisión y equidad en la resolución de problemas.

Esta investigación proporciona un antecedente valioso para la presente tesis, ya que comparten un enfoque común en la importancia del pensamiento crítico en la educación superior y en cómo los docentes pueden fomentar este tipo de pensamiento en los estudiantes. Ambos trabajos reconocen que el pensamiento crítico es una habilidad indispensable para enfrentar los desafíos de un mundo globalizado y para desenvolverse dentro de un proceso de enseñanza-aprendizaje que exige claridad, eficacia, precisión y equidad en la resolución de problemas.

Asimismo, Carvajal (2021) tuvo como meta desarrollar una aproximación teórica con los componentes pedagógicos para la formación del pensamiento crítico en los estudiantes de filosofía. La investigación, desde un punto de vista metodológico, es interpretativa y fenomenológica, con un enfoque cualitativo, respaldado por la teoría fundamentada. Cuatro (4) profesores de filosofía y cuatro (4) alumnos de undécimo grado participaron como informantes clave, colaborando a través de la técnica de entrevista en profundidad. La investigación mostró que el desarrollo del pensamiento crítico y autónomo surge de las posturas ideológicas personales que el estudiante adopta, lo que implica claramente la subjetividad basada en la duda como método y el cuestionamiento de la realidad desde lo cotidiano; al buscar el propósito de la vida como proyecto existencial. Finalmente, desde el constructo teórico, se sugiere un modelo pedagógico basado en las teorías emergentes, para la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía, respaldado por lo fenomenológico y lo hermenéutico. Por lo anterior, se pudo evidenciar que el aporte que hace a la investigación es la relación hacia el enfoque pedagógico del docente, como un elemento que puede influir en cómo los estudiantes desarrollan el pensamiento crítico, y posibilitar un giro en la postura y modos de acción de los mismos.

De igual manera, en otro estudio realizado en Colombia por Hincapié (2022) el cual tuvo entre su objetivo principal Analizar las comprensiones que tienen los “docentes de las Instituciones Educativas Rurales (IER) La Caldasia, Jaiperá y Valentina Figueroa Rueda del municipio de Urrao (Antioquia, Colombia)”. En relación con la metodología, se empleó una investigación de naturaleza cualitativa, bajo el

paradigma fenomenológico, interpretativo y comprensivo; la recopilación de información se llevó a cabo a través de grupos de discusión; su análisis se realizó mediante la crítica del discurso a través de la condensación del significado. En la investigación acudieron 16 profesores de ciencias sociales en las IER. Es importante mencionar que el número de participantes se estableció por saturación teórica. Entre los hallazgos, persiste un consenso que limita esta habilidad a la comprensión de lectura y la presentación de exámenes escritos, por ello, es poco posible formar un ciudadano crítico si hay un acercamiento limitado a las bases teóricas, ya que su evolución no responde a un contexto temporal.

La investigación comparte similitudes y conexiones significativas con el estudio, pues ambos trabajos se centran en el desarrollo del pensamiento crítico en el contexto educativo, aunque con diferentes grupos de edad, en este caso con adultos entre los 30 y 40 años. Sin embargo, puede realizar aportes teóricos significativos que pueden guiar la presente investigación. Por otro lado, los estudios buscan estudiar el pensamiento crítico como una habilidad intelectual de alto nivel a cultivar por el estudiante, conforme a los directrices curriculares y los estándares intelectuales como la lucidez, la exactitud, la precisión, la pertinencia, la profundidad y la significancia que le serán útiles para valorar sus reflexiones.

Ahora bien, a nivel local se destaca la investigación de Jaramillo (2021). Este estudio presentó como objetivo de investigación “determinar las fortalezas de la historieta como herramienta que permita desarrollar procesos metacognitivos del pensamiento crítico en los estudiantes de educación superior de la UNIMINUTO”. En lo que respecta a lo metodológico, se empleó un enfoque de investigación descriptivo cualitativo, con la población (estudiantes de educación superior), de donde se seleccionó una muestra de 30 estudiantes. Posteriormente, se diseñaron y aplicaron entrevistas y cuestionarios para recopilar información significativa para responder a la pregunta de investigación. Adicionalmente, se llevó a cabo una entrevista semiestructurada con cinco estudiantes del mismo curso, seleccionados al azar basándose en tres criterios: disponibilidad de tiempo y constancia en el trabajo de clase. Tras recopilar la información, se realizó un análisis mediante la tabulación y sistematización de los datos recogidos para dar rigor a este proceso. Este análisis se

realizó utilizando un software de análisis como Atlas Ti, para codificar palabras y conceptos recurrentes de la información recopilada. Aunque este proceso agiliza los tiempos, requirió que el investigador confrontara las ideas repetitivas de los sujetos y las bases teóricas propuestas en tres categorías: pensamiento crítico, metacognición e historieta.

Este estudio representa un precedente importante, considerando que la mejora de los procesos metacognitivos está intrínsecamente vinculada con la habilidad sistemática y reflexiva del profesor universitario. Esto permite que el docente pueda proporcionar actividades que faciliten al estudiante alcanzar un pensamiento crítico al reflexionar sobre su propia actuación. En este contexto, el docente tiene la responsabilidad de crear espacios únicos para la retroalimentación del proceso, integrando los aspectos mencionados anteriormente. Esto permite que el estudiante pueda reforzar la práctica de autoevaluar su desempeño de manera consciente, coherente, cohesiva y sistemática. Esto facilita la autorregulación de los procesos que se llevan a cabo tanto dentro como fuera del aula y destaca la importancia de la praxis pedagógica en el desarrollo del pensamiento crítico.

Estos estudios, aunque realizados en diferentes contextos socioculturales y con diferentes grupos de edad, convergen en la importancia del pensamiento crítico. Desde esta mirada se concibe como un aspecto humano que puede ser fortalecido en el aula y que contribuye a mostrar el carácter sesgado de las clases dominantes con el fin de emancipar al oprimido para restituir su historia, traspasar los lugares comunes, reconstruir el tejido social y la participación política. En última instancia, estos antecedentes subrayan la complejidad y la multidimensionalidad de ciertos constructos teóricos que articulen el pensamiento crítico con las prácticas pedagógicas en estudiantes del programa de educación infantil.

### **Visión Paradigmática del Objeto de Estudio**

#### **Fundamentación ontológica**

La ontología, un subcampo de la filosofía, se ocupa de la exploración de la esencia del ser, la existencia y la realidad (Posada, 2014). Este enfoque ontológico es

de gran relevancia ya que, durante la investigación, la esencia y la realidad a menudo no se consideran; sin embargo, el sujeto de estudio es un ser que vive en una realidad particular, al compartir vivencias, experiencias, emociones y saberes, pero su proceso de desarrollo se lleva de forma individual, pero aprende en comunidad.

De esta manera, al explorar cómo la praxis pedagógica del docente puede incidir en el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de educación superior, se observa que la ontología estudia la esencia y la realidad, proporcionando una base para formar de forma progresiva al pensamiento crítico, entendido este, como la capacidad que permite “mejorar el pensamiento en sí mismo (Cangalaya, 2020), ya que permite obtener saberes, y una visión más profunda de una realidad.

De igual manera, en la misma línea de pensamiento, Bruno (2016) sostiene que la realidad es un proceso dialéctico en constante mutación, y que ésta se puede conocer por medio de la razón. En tal sentido, en el contexto de la educación superior, los estudiantes están inmersos en un entorno en constante cambio, donde a través de la praxis pedagógica que realiza el docente, los estudiantes son guiados hacia este proceso dialéctico, donde se les alienta a utilizar la razón para comprender la realidad, lo cual permite a los estudiantes cuestionar, analizar y evaluar la información que reciben, destacando la importancia de la razón en la comprensión de la realidad y, en definitiva, en el desarrollo del pensamiento crítico.

En este sentido, en el contexto universitario, las habilidades de argumentación, análisis, solución de problemas y evaluación son indispensables para promover un pensamiento crítico, acciones que permiten alcanzar una reflexión crítica y dialéctica del estudiante en el marco de un contexto sociocultural. Por ello, la ontología proporciona una comprensión más profunda de la esencia y la realidad, y ayuda a los estudiantes a desarrollar un pensamiento crítico más flexible y efectivo, acorde con la realidad compleja y cambiante en la que están inmersos.

## **Fundamentación Axiológica**

En el ámbito académico, la axiología cumple un papel fundamental en la orientación de la investigación, ya que se enfoca en los valores y fines que guían el proceso indagativo. De acuerdo con Martín (2020), esta disciplina filosófica permite

determinar si un estudio busca explicar, predecir o simplemente comprender un fenómeno. En este sentido, la axiología influye en la toma de decisiones metodológicas y en la manera en que se interpretan los hallazgos, dado que establece los principios sobre los cuales se fundamenta la generación de conocimiento.

En el contexto de la presente investigación, resulta esencial declarar los valores que la sustentan, así como identificar posibles sesgos que puedan afectar la interpretación de los resultados. Un estudio riguroso no solo debe reconocer la influencia de los valores en su desarrollo, sino también asumir una postura ética que garantice la objetividad y la transparencia del proceso investigativo. Según Conde et al. (2019), la axiología en la investigación debe considerar tres niveles de análisis: "lo universal, lo particular y lo singular", permitiendo así una comprensión integral del fenómeno de estudio (p.91). Esto implica que la investigación no solo debe centrarse en la teoría y la práctica, sino también en los valores que orientan la formación del pensamiento crítico en los futuros docentes.

Desde esta perspectiva, la investigación asume un marco ético que resalta las capacidades y virtudes de los participantes, promoviendo una educación basada en el pensamiento crítico y reflexivo. Esto cobra especial relevancia en la formación de docentes, donde se requiere que los educadores sean capaces de fomentar en sus estudiantes un pensamiento autónomo, analítico y fundamentado en principios de equidad y justicia. Así, la axiología en este estudio no solo define los valores intrínsecos de la investigación, sino que también se convierte en un eje estructural para garantizar que sus hallazgos contribuyan significativamente al desarrollo educativo y social.

## **Fundamentación epistemológica**

La epistemología, como disciplina filosófica, se encarga de analizar la relación entre el sujeto que conoce y el objeto de conocimiento. En el contexto de la investigación educativa, esta relación adquiere especial relevancia, pues permite comprender cómo se construye el conocimiento dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Según Guba y Lincoln (1994), la ciencia tradicional sostiene la existencia de una realidad objetiva que puede ser comprendida mediante la observación empírica

y la aplicación de métodos científicos rigurosos. No obstante, desde una perspectiva más interpretativa, el conocimiento no es simplemente descubierto, sino construido a través de la interacción entre el investigador y su objeto de estudio, lo que cobra especial importancia en la formación del pensamiento crítico en la educación superior.

En el ámbito universitario, la epistemología se vincula con la praxis pedagógica de los docentes y con el modo en que los estudiantes adquieren, procesan y aplican el conocimiento. En este sentido, la presente investigación se inscribe dentro de un enfoque cualitativo, en el cual el pensamiento crítico no es solo un resultado, sino un proceso que se desarrolla en interacción con la enseñanza. En este punto, es relevante destacar que el pensamiento crítico no solo implica habilidades cognitivas de alto nivel, como el análisis, la argumentación y la evaluación, sino que también está estrechamente ligado a la reflexión y la autonomía intelectual, elementos esenciales en la formación de docentes de educación infantil.

El pensamiento crítico y el pensamiento complejo presentan múltiples convergencias, dado que ambos enfoques enfatizan la necesidad de cuestionar, reflexionar y analizar la información desde diversas perspectivas. Según Palacios Valderrama et al. (2017), el pensamiento crítico es una habilidad fundamental para el desarrollo integral del estudiante, pues le permite interpretar, evaluar y resolver problemas desde una postura reflexiva y autónoma. Por su parte, Deroncele Acosta et al. (2020) sostienen que esta capacidad no solo debe ser promovida en la educación superior, sino que requiere de una evaluación y retroalimentación constante por parte del docente, quien actúa como mediador del aprendizaje. En este sentido, la relación entre pensamiento crítico y pedagogía crítica cobra especial relevancia en el contexto universitario, dado que permite a los estudiantes construir un conocimiento significativo y aplicable a la realidad educativa.

Desde la perspectiva del pensamiento complejo, Edgar Morin (2011) propone que la construcción del conocimiento debe partir de una visión integradora, en la cual las diversas disciplinas y formas de saber se entrelacen para ofrecer una comprensión más amplia de la realidad. Este paradigma reconoce la importancia de la incertidumbre, la interdisciplinariedad y la interconexión de los conocimientos, lo cual es fundamental para la formación de un pensamiento crítico auténtico en los estudiantes de educación

superior. En este sentido, se requiere una metodología de enseñanza que fomente la reflexión, la problematización y el cuestionamiento constante de la información, lo que contrasta con las metodologías tradicionales que aún prevalecen en algunas universidades, caracterizadas por la transmisión unidireccional del conocimiento y la memorización mecánica de contenidos.

En la Universidad de Pamplona, se ha identificado una brecha entre la teoría y la práctica en la formación de docentes de educación infantil, lo que repercuten en el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes. La enseñanza tradicional, basada en modelos rígidos y metodologías expositivas, limita las oportunidades de interacción, argumentación y análisis reflexivo en el aula. Como consecuencia, los futuros docentes presentan dificultades para construir conocimientos de manera autónoma y crítica, lo que puede afectar su desempeño profesional en contextos educativos dinámicos y cambiantes.

Fantoni (2020) argumenta que el pensamiento complejo es una vía esencial para superar las limitaciones del conocimiento fragmentado, pues permite integrar diversas perspectivas y establecer conexiones entre disciplinas, promoviendo así una educación más flexible y adaptativa. Para ello, es fundamental que los docentes incorporen estrategias pedagógicas innovadoras que fomenten el diálogo, la cooperación y la construcción colectiva del conocimiento. En este sentido, la aplicación de enfoques metodológicos basados en la problematización y la indagación contribuiría significativamente al fortalecimiento del pensamiento crítico en los futuros educadores.

La globalización del conocimiento y la digitalización de la educación han generado nuevos desafíos en la formación de profesionales de la enseñanza, lo que hace necesario replantear las estrategias pedagógicas utilizadas en la educación superior. La implementación de metodologías activas, como el aprendizaje basado en proyectos, el trabajo colaborativo y la enseñanza situada, puede facilitar la integración del pensamiento crítico en la formación docente. De esta manera, se garantizaría que los futuros educadores sean capaces de enfrentar los retos del siglo XXI con una actitud reflexiva, analítica y propositiva.

La epistemología del pensamiento crítico y complejo permite comprender la manera en que se construye el conocimiento en la educación superior y su impacto en

la formación de docentes. La presente investigación busca contribuir a este campo mediante el análisis de las prácticas pedagógicas en la Universidad de Pamplona y su relación con el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de educación infantil. Para lograr este propósito, se propone un enfoque investigativo que articule la teoría con la práctica, promoviendo una formación docente más reflexiva, autónoma y adaptada a las necesidades del contexto educativo actual.

## **Marco Teórico**

En el contexto teórico de la investigación, se establecen dos ejes fundamentales que guían y respaldan el estudio. El primero de ellos se relaciona con la práctica pedagógica del docente universitario, que se refiere a la aplicación de teorías y técnicas educativas en un entorno de enseñanza real, además, analiza cómo los docentes aplican los conocimientos y habilidades para facilitar el aprendizaje. El segundo eje se enfoca hacia el pensamiento crítico, un elemento esencial en la educación superior que examina la forma a través de la cual los estudiantes utilizan el razonamiento para analizar las ideas, resolver problemas y tomar decisiones informadas. A continuación, el desarrollo de los mismos:

### **Práctica pedagógica del docente universitario**

El pensamiento crítico es una competencia esencial en la formación de los docentes universitarios, pues permite que los futuros educadores analicen, evalúen y construyan conocimiento de manera reflexiva y fundamentada. Su desarrollo en la educación superior requiere de prácticas pedagógicas que fomenten el análisis profundo, la argumentación y la toma de decisiones basadas en criterios racionales. Sin embargo, la realidad en muchas universidades, incluida la Universidad de Pamplona, evidencia una brecha entre la enseñanza teórica y la aplicación de metodologías activas que realmente promuevan el pensamiento crítico en los estudiantes.

Reflexionar sobre las prácticas pedagógicas de los docentes universitarios implica comprender los valores, discursos, creencias e idiosincrasias que priorizan en el proceso formativo. Este análisis no solo permite identificar las estrategias de enseñanza utilizadas en el aula, sino también sus repercusiones en la construcción del

conocimiento y el desarrollo del pensamiento crítico. Loaiza et al. (2012) sostienen que la práctica pedagógica en la universidad se configura en un espacio de interacción donde convergen el profesor, el estudiante, el saber y el contexto sociocultural. Esta dinámica genera un escenario de aprendizaje en el que el docente no solo transmite información, sino que guía y facilita el proceso de construcción del conocimiento.

Ahora bien, la práctica pedagógica universitaria es un fenómeno complejo que no puede reducirse únicamente a la transmisión de información. Según Zambrano (2012), esta se define a partir de tres dimensiones fundamentales: el tiempo, la forma y los resultados. La temporalidad de la práctica docente influye en la consolidación de conocimientos y en la maduración del pensamiento crítico de los estudiantes. Asimismo, la forma en que se enseña y los métodos utilizados son determinantes en la apropiación de conceptos y en la capacidad de los alumnos para desarrollar un pensamiento analítico. Por su parte, Martínez (2009) refuerza esta visión al considerar la pedagogía como una disciplina estructurada en la sistematización del saber, que permite la generación de conocimientos verificables y organizados bajo métodos específicos. Desde esta perspectiva, Ríos (2018) plantea que la pedagogía debe entenderse como un todo interconectado, en el que se integran conocimiento, práctica y disciplina para garantizar una formación equilibrada entre la teoría y la aplicación.

El docente universitario no solo es un transmisor de información, sino que también actúa como mediador del aprendizaje y facilitador del desarrollo del pensamiento crítico. Baquero y Ruíz (2005) destacan la necesidad de un ambiente de aprendizaje que permita la reflexión, el cuestionamiento y la construcción autónoma del conocimiento. Sin embargo, estudios recientes evidencian que en muchas universidades la enseñanza sigue basándose en modelos tradicionales, en los que el docente mantiene un rol centralizador y el estudiante asume una postura pasiva, lo que limita el desarrollo del pensamiento crítico y la capacidad analítica (Giraldo et al., 2020). En este sentido, Bolívar (2019) enfatiza la importancia del trabajo colaborativo entre docentes para diseñar estrategias innovadoras que fortalezcan la enseñanza y fomenten el aprendizaje significativo en los estudiantes. Para lograrlo, los profesores deben adoptar metodologías activas y basadas en la participación, las cuales permitan el análisis y la construcción del conocimiento desde una perspectiva crítica y reflexiva.

La interacción entre teoría y práctica en la formación docente universitaria requiere un enfoque metodológico que combine estrategias innovadoras y un aprendizaje basado en la reflexión. Pacheco y Alatorre (2018) sostienen que la educación superior debe responder a los desafíos del entorno social actual mediante la actualización continua de sus docentes en aspectos pedagógicos, tecnológicos y disciplinares. Esto implica la necesidad de replantear los métodos de enseñanza tradicionales y fomentar prácticas pedagógicas que promuevan la autonomía y la capacidad crítica de los estudiantes. En este contexto, el pensamiento crítico no solo debe entenderse como una habilidad cognitiva, sino como una competencia transversal que atraviesa todas las dimensiones de la enseñanza y el aprendizaje.

Diversos estudios han abordado la implementación de metodologías activas para fortalecer el pensamiento crítico en la educación superior. Manayay (2018) propuso la aplicación del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en la formación de estudiantes de enfermería, demostrando su eficacia en la mejora de la argumentación, la reflexión y la toma de decisiones fundamentadas. En este mismo sentido, Zelaieta et al. (2019) realizaron una investigación en la que los estudiantes universitarios destacaron la importancia del debate académico como una herramienta clave para el desarrollo del pensamiento crítico. Los juegos de roles dirigidos, por ejemplo, contribuyeron a mejorar la comunicación, la reflexión y la capacidad de análisis de los participantes, evidenciando la necesidad de integrar este tipo de estrategias en los procesos formativos.

Desde un enfoque curricular, Ángulo y Álvarez (2010) plantean que la práctica pedagógica en la universidad debe estructurarse en torno a tres dimensiones fundamentales: el currículo, la proyección social y la investigación. Estas dimensiones permiten que el proceso formativo esté alineado con las necesidades del contexto y los desafíos actuales de la educación superior. En particular, la dimensión curricular debe centrarse en el desarrollo de competencias críticas y reflexivas, asegurando que los estudiantes sean capaces de cuestionar, analizar y aplicar conocimientos en distintos escenarios. Por otro lado, la proyección social permite vincular la enseñanza con las problemáticas del entorno, promoviendo la aplicación del pensamiento crítico en la resolución de problemas reales. Finalmente, la dimensión investigativa favorece la

construcción de nuevos conocimientos pedagógicos y metodológicos que contribuyan a la mejora continua del proceso educativo.

El pensamiento crítico ha sido definido desde diversas perspectivas teóricas. Daniel y Auriac (2011) lo conceptualizan como un proceso cognitivo que permite evaluar, reflexionar y analizar la información de manera estructurada. Por su parte, Sternberg (1986) amplía esta definición al considerar el pensamiento crítico como un conjunto de estrategias y representaciones utilizadas para la resolución de problemas, la toma de decisiones y el aprendizaje de conceptos novedosos. Estas definiciones resaltan la importancia del pensamiento crítico no solo como una habilidad académica, sino como una competencia fundamental para el desempeño profesional y la vida cotidiana.

La práctica pedagógica en la educación universitaria debe transformarse hacia un modelo de enseñanza más dinámico, reflexivo y centrado en el desarrollo del pensamiento crítico. Esto implica la adopción de estrategias metodológicas innovadoras que permitan la interacción entre docentes y estudiantes en un entorno de aprendizaje basado en el diálogo, el análisis y la argumentación. La educación superior tiene la responsabilidad de formar profesionales capaces de enfrentar los desafíos del mundo contemporáneo con una mirada crítica y propositiva, garantizando una formación integral que promueva la autonomía, la creatividad y la capacidad de reflexión en los futuros docentes. Para ello, es imprescindible fortalecer las prácticas pedagógicas y reconfigurar los procesos de enseñanza-aprendizaje con el propósito de construir una educación universitaria de calidad, en la que el pensamiento crítico sea el eje central del desarrollo académico y profesional.

### **El pensamiento crítico en el contexto escolar universitario**

El pensamiento crítico es una competencia fundamental en el desarrollo del conocimiento humano, ya que permite analizar, evaluar y formular juicios de manera autónoma y argumentada. En el ámbito educativo, esta capacidad es clave para formar ciudadanos reflexivos, capaces de interpretar su entorno con objetividad, identificar sesgos en la información y desarrollar argumentos sólidos y fundamentados. La creciente complejidad de la sociedad contemporánea, caracterizada por la sobrecarga

informativa y la proliferación de datos, hace que el pensamiento crítico sea una necesidad imperante para la toma de decisiones responsables y la resolución de problemas complejos. Así, el pensamiento crítico no solo permite el desarrollo de habilidades cognitivas avanzadas, sino que también posibilita la construcción de un conocimiento significativo que contribuye a la evolución del aprendizaje y la transformación social.

Desde una perspectiva epistemológica, el pensamiento crítico ha sido abordado por diversas corrientes filosóficas y pedagógicas. Orozco y Escobar (2022) identifican dos enfoques fundamentales para comprender esta habilidad: el primero, de raíz filosófica, se sustenta en la concepción de Karl Marx, quien postula que el pensamiento crítico debe desafiar las estructuras establecidas y fomentar la emancipación del individuo. Según Aguirre (2019), Marx enfatiza que el pensamiento crítico no solo debe limitarse a la interpretación de la realidad, sino que debe servir como un mecanismo para su transformación. Este planteamiento sugiere que el pensamiento crítico no es una actividad meramente teórica, sino una herramienta de cambio social que empodera a los individuos y les permite cuestionar los sistemas de poder y conocimiento dominantes.

El segundo enfoque, de carácter más pragmático y aplicado, considera el pensamiento crítico como un proceso autorregulado que involucra la interpretación, el análisis, la evaluación y la inferencia, así como la argumentación basada en criterios conceptuales y metodológicos (Facione, 2007). En este sentido, el pensamiento crítico permite desarrollar una actitud analítica que contribuye a la formación de individuos autónomos y reflexivos, capaces de procesar información de manera rigurosa y fundamentada. Este enfoque subraya la importancia del pensamiento crítico en la educación superior, donde su desarrollo facilita la construcción de conocimientos sólidos y la adopción de posturas informadas en distintos ámbitos disciplinares.

Bloom (1971) propuso una clasificación del pensamiento crítico en seis niveles jerárquicos: conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación. Estos niveles permiten una progresión gradual desde la memorización de información hasta la capacidad de emitir juicios fundamentados y tomar decisiones informadas. Anderson y Krathwohl (2001) revisaron esta taxonomía y destacaron la necesidad de

fomentar un aprendizaje activo que integre la creatividad y la reflexión crítica. En este contexto, el pensamiento crítico se convierte en un recurso esencial para promover un aprendizaje significativo y el desarrollo de habilidades metacognitivas.

Para Petress (2004), el pensamiento crítico implica la evaluación de cualquier proceso que conduzca a la toma de decisiones, destacando la importancia del tiempo, la energía y la dedicación en su desarrollo. De manera similar, Paul y Elder (2003) lo definen como un proceso mediante el cual los individuos mejoran la calidad de su pensamiento mediante la aplicación de estructuras cognitivas sometidas a estándares intelectuales rigurosos. Este enfoque resalta el papel de la metacognición y la reflexión en la consolidación del pensamiento crítico como una habilidad transversal en todos los campos del conocimiento.

Facione (2007) amplía esta visión al considerar el pensamiento crítico como un proceso intencional de autorregulación basado en el juicio, lo que implica la capacidad de evaluar sistemáticamente la información disponible para la toma de decisiones fundamentadas. En esta línea, Moore (2013) identifica siete dimensiones clave del pensamiento crítico: la emisión de juicios, el escepticismo reflexivo, la producción de conocimiento original, la lectura analítica, la racionalidad argumentativa, la postura ética y la autorreflexión. Estas dimensiones evidencian la complejidad de esta competencia y su relevancia en la formación de ciudadanos críticos y comprometidos con su entorno.

Históricamente, el pensamiento crítico ha sido objeto de estudio de diversas corrientes filosóficas y epistemológicas. Kant (2001) lo considera un medio para la mejora del conocimiento y la comprensión de los límites de la razón. Su enfoque epistemológico establece que la construcción del conocimiento debe basarse en una evaluación crítica de las condiciones que lo posibilitan. En este sentido, el pensamiento crítico se convierte en un mecanismo para cuestionar y validar el conocimiento, permitiendo una comprensión más profunda de la realidad.

Por otro lado, Marx (1989) otorga al pensamiento crítico un papel transformador, señalando que su finalidad no debe limitarse a la interpretación de la realidad, sino a su transformación. Desde esta perspectiva, la ciencia y la educación deben asumir un rol activo en la construcción de sociedades más equitativas y justas. Esta idea resuena en la pedagogía crítica de Paulo Freire (1978), quien plantea que la educación debe ser un

proceso liberador que permita a los individuos reconocer y desafiar las estructuras de opresión. Freire destaca la importancia del diálogo y la reflexión como herramientas esenciales para el desarrollo del pensamiento crítico y la construcción de una conciencia social emancipadora.

El enfoque sociohistórico de Vygotsky (1978) complementa estas ideas al enfatizar la interacción social como un factor determinante en el desarrollo del pensamiento crítico. Según este autor, el aprendizaje se construye en la interacción con los demás, lo que implica que el pensamiento crítico no es una habilidad aislada, sino que se desarrolla en un contexto de intercambio y colaboración. Esta perspectiva resalta la importancia de la mediación pedagógica en la formación de individuos reflexivos y críticos.

En el ámbito educativo, la pedagogía basada en competencias ha integrado el pensamiento crítico como un elemento central en la formación de los estudiantes. Tobón (2004) plantea que el desarrollo del pensamiento crítico debe abordarse desde un paradigma sistémico y complejo, en el que se promueva la cooperación y el aprendizaje significativo. Este enfoque se alinea con la Declaración de Derechos Humanos (1948), que establece la educación como un derecho fundamental para el desarrollo integral del individuo y la sociedad.

Ossa et al. (2018) señalan que el pensamiento crítico es una herramienta clave para la formación docente, ya que permite a los educadores desarrollar competencias que les permitan enfrentar los desafíos del contexto educativo actual. En este sentido, Prieto (2018) identifica dos dimensiones del pensamiento crítico en la educación: una evaluativa, que se centra en el desarrollo de habilidades analíticas, y una disposicional, que integra aspectos emocionales y actitudinales en la formación del juicio crítico. Silva (2019) considera que el pensamiento crítico es una metacompetencia esencial para la educación superior, destacando su relación con el enfoque por competencias y la necesidad de una enseñanza orientada a la resolución de problemas y la toma de decisiones fundamentadas.

Desde un punto de vista epistemológico, Ennis (1991, 2011, 2016) define el pensamiento crítico a partir de tres dimensiones fundamentales: la lógica, que se refiere a la capacidad de estructurar razonamientos coherentes; la criterial, que implica

la evaluación de los argumentos en función de criterios objetivos; y la pragmática, que se centra en la aplicación del pensamiento crítico en la resolución de problemas concretos. Estas dimensiones reflejan la complejidad del pensamiento crítico y su impacto en la formación académica y profesional de los individuos.

En conclusión, el pensamiento crítico es una competencia clave en la educación superior y en la formación de ciudadanos capaces de enfrentar los desafíos del mundo contemporáneo. Su desarrollo requiere estrategias pedagógicas innovadoras que promuevan la reflexión, la argumentación y la autonomía intelectual. A través de una enseñanza basada en el diálogo, la interacción social y la resolución de problemas, es posible fortalecer el pensamiento crítico como una herramienta para la construcción del conocimiento y la transformación de la realidad. Así, la educación debe asumir el compromiso de fomentar esta habilidad en todos los niveles de formación, garantizando que los estudiantes no solo adquieran conocimientos, sino que también desarrollen la capacidad de cuestionar, analizar y tomar decisiones informadas en un mundo cada vez más complejo e interconectado.

### **Bases Legales**

Esta investigación tiene su sustento legal en la Carta Magna, denominada Constitución Política de Colombia (1991), en ella se plasma en el artículo 67, el derecho a la educación, donde su finalidad es la búsqueda del conocimiento, desde todas sus aristas. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente. El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica. La educación será gratuita en las instituciones del Estado, sin perjuicio del cobro de derechos académicos a quienes puedan sufragarlos.

Más adelante, de la anterior se desprende la Ley 115 (1994), donde, en su artículo 5º establece los fines de la educación, los cuales están en consonancia con el artículo 67º de la Constitución Política anteriormente descrita, así como también, en el

artículo 69, donde se garantiza la autonomía universitaria. En ella se refiere que las universidades pueden darse sus directivas y regirse bajo sus propios estatutos, de acuerdo con la ley.

Además, la ley establecerá un régimen especial para las universidades del Estado, las cuales se fortalecerán la investigación científica en las universidades oficiales y privadas y ofrecerá las condiciones especiales para el desarrollo. Así mismo, el Estado facilitará mecanismos financieros que hagan posible el acceso de todas las personas aptas a la educación superior.

Adicionalmente, es importante incorporar en las bases legales el Decreto 1075 (2015), denominado Decreto Reglamentario del sector educativo, y que enfatiza el derecho a la educación que se reglamenta en el artículo 67 de la Constitución Política de Colombia (1991). En este sentido, en el Decreto 1075 se plantea el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura, así como la formación de los colombianos en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente.

Por otro lado, se presenta la Ley 30 de 1992, la cual menciona que El Estado, de conformidad con la Constitución Política de Colombia y con la presente Ley, se garantiza la autonomía universitaria y la calidad del servicio educativo a través del ejercicio de la suprema inspección y vigilancia de la Educación Superior.

En tal sentido, en el artículo 1 se define que la Educación Superior como un proceso permanente, que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral, y se realiza con posterioridad a la educación media o secundaria. El mismo tiene por objeto el pleno desarrollo de los alumnos y su formación académica o profesional.

Más adelante, en el artículo 2 se expresa que la Educación Superior es un servicio público cultural, inherente a la finalidad social del Estado. Por último, en el Artículo 4 se expresa que la Educación Superior fomentará en los estudiantes un espíritu reflexivo, dirigido a alcanzar la autonomía personal, en un contexto de libertad de pensamiento y de pluralismo ideológico que considere la universalidad de los conocimientos y la singularidad de las formas culturales presentes en el país. Por

consiguiente, la Educación Superior se llevará a cabo en un contexto de libertades de enseñanza, de aprendizaje, de investigación y de cátedra.

En suma, el basamento legal presenta una conexión significativa con la investigación, pues los mismos respaldan la importancia de desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes de educación superior, lo cual es el foco de esta investigación. En este contexto, la praxis pedagógica del docente juega un papel crucial en fomentar un espíritu reflexivo en los estudiantes, dirigido a alcanzar la autonomía personal en un marco de libertad de pensamiento y pluralismo ideológico. Por lo tanto, esta investigación se alinea con las leyes y decretos mencionados, ya que todos ellos apoyan la idea de mejorar la educación y promover el pensamiento crítico entre los estudiantes.

## **CAPÍTULO III**

### **MARCO METODOLÓGICO**

Una vez establecidas las bases teóricas y los antecedentes que guiaron la investigación, se trazó la ruta metodológica que sirvió de apoyo para aproximarse a los aportes teóricos que emergieron en este estudio. La elección metodología para abordar el objeto de estudio se fundamentó en la necesidad de garantizar coherencia entre los objetivos planteados y el proceso investigativo, asegurando que los métodos aplicados permitieran alcanzar una comprensión profunda y contextualizada del fenómeno en cuestión. En este sentido, como lo señala Flick (2018), la metodología en investigación cualitativa debe adaptarse a la naturaleza del problema de estudio, seleccionando herramientas que favorezcan una exploración detallada de las experiencias y discursos de los participantes.

La selección de las técnicas e instrumentos para la recolección de datos respondió a la necesidad de captar con fidelidad las percepciones y prácticas pedagógicas en torno al desarrollo del pensamiento crítico en educación superior. En concordancia con Denzin y Lincoln (2018), la validez de un estudio cualitativo radica en la capacidad del investigador para elegir métodos que garanticen una representación precisa de la realidad social y educativa analizada. En este caso, se optó por técnicas que promovieran la construcción de significados a partir de la interacción con los docentes y estudiantes, permitiendo identificar patrones y estructuras en sus discursos y prácticas.

Asimismo, el paradigma que orientó la investigación determinó la manera en que se interpretaron los datos y se establecieron las relaciones entre los hallazgos y los marcos teóricos previos. Según Creswell (2013), la investigación cualitativa no solo busca describir fenómenos, sino también comprenderlos desde la subjetividad de los actores involucrados, construyendo conocimiento basado en la interpretación de sus experiencias. De este modo, cada decisión metodológica adoptada en este estudio tuvo como propósito garantizar el rigor y la coherencia científica, asegurando que los

resultados obtenidos contribuyeran de manera significativa a la discusión académica sobre el desarrollo del pensamiento crítico en la formación docente.

### **Paradigma de Investigación**

Un paradigma es una interpretación de una realidad que parte de una investigación previa. Según Kuhn (1962), un paradigma son creencias y prácticas compartidas en una comunidad científica en una época dada. Asimismo, Popper (1962) consideraba que los paradigmas son marcos teóricos que deben ser desafiados y puestos a prueba constantemente en la ciencia.

Ahora bien, los paradigmas de investigación representan sistemas de creencias subyacentes acerca de un fenómeno real, plantean la vinculación del investigador con el tema de estudio, y la forma de acercarse al conocimiento. Según Beltrán y Ortiz (2020), estos paradigmas se identifican en cuatro variantes: positivista, interpretativo, crítico y el paradigma emergente de la complejidad, de esta manera cada uno de éstos proporciona una base para entender la realidad educativa y de los miembros que intervienen en ella.

En función de estas consideraciones, Hernández (2014) plantea sobre el requerimiento de sensibilizar al investigador en formación, sobre el fundamento de una visión paradigmática en los procesos de investigación, es decir, entender el carácter superior que posee el concepto de paradigma, claro o no de ello, por parte de quien comienza una indagación del conocimiento y acercamiento del hecho educativo, como vía para responder a las inquietudes de los investigadores.

El presente estudio se fundamentó en el paradigma interpretativo, dado que este permite comprender la realidad a partir de las creencias, opiniones e ideas de los sujetos participantes, favoreciendo así una interpretación profunda del fenómeno de estudio. Según Flick (2018), el paradigma interpretativo posibilita la reconstrucción del sentido de la realidad a partir de la subjetividad de los actores, lo que resulta esencial cuando se busca analizar procesos educativos desde la perspectiva de quienes los experimentan directamente. En este caso, la investigación se centró en explorar cómo los docentes formadores y los estudiantes del programa de educación infantil de la

Universidad de Pamplona conciben el desarrollo del pensamiento crítico en la enseñanza superior.

Desde esta óptica, el estudio tuvo como objetivo general generar constructos teóricos para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes del programa de educación infantil de la Universidad de Pamplona Sede Norte de Santander, a partir de la praxis pedagógica del docente formador. Este propósito respondió a la necesidad de comprender de manera integral las prácticas pedagógicas que inciden en la formación del pensamiento crítico, así como de identificar las condiciones que favorecen o limitan su desarrollo en el contexto universitario.

En correspondencia con este propósito general, se establecieron los siguientes objetivos específicos: Definir las prácticas pedagógicas de los profesores del programa de educación infantil de la Universidad de Pamplona y sus creencias sobre el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de educación superior. Este objetivo permitió identificar los enfoques y estrategias que los docentes implementan en sus clases, así como sus concepciones respecto a la importancia del pensamiento crítico en la formación profesional. Interpretar la relación de las prácticas pedagógicas de los profesores y el tipo de pensamiento que desarrollan en los estudiantes del programa de educación infantil.

Con este objetivo se buscó analizar cómo las metodologías de enseñanza impactan en la construcción del pensamiento crítico en los estudiantes, estableciendo conexiones entre la didáctica empleada y las habilidades de razonamiento que estos desarrollan. Caracterizar las habilidades de pensamiento que poseen los estudiantes del programa de educación infantil desde el enfoque de la pedagogía crítica. En línea con los planteamientos de Freire (1978), este objetivo permitió examinar en qué medida los estudiantes son capaces de cuestionar, analizar y transformar su realidad educativa a través de la reflexión crítica.

Elaborar constructos teóricos para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes del programa de educación infantil de la Universidad de Pamplona a partir del análisis de la práctica pedagógica del docente. Este objetivo final tuvo como propósito sistematizar los hallazgos de la investigación en un modelo teórico que contribuya al fortalecimiento del pensamiento crítico en la formación docente.

El enfoque interpretativo asumido en este estudio permitió no solo describir las prácticas pedagógicas y su influencia en el desarrollo del pensamiento crítico, sino también comprenderlas en profundidad desde la perspectiva de los actores educativos involucrados. La elección de este paradigma estuvo alineada con la necesidad de analizar la educación como un fenómeno social dinámico y complejo, donde la interacción entre docentes y estudiantes es clave en la construcción del conocimiento (Denzin & Lincoln, 2018). A partir de este marco, la investigación aportó elementos teóricos y prácticos que pueden ser utilizados en futuras iniciativas para fortalecer la enseñanza del pensamiento crítico en la educación superior.

Ahora bien, entre las características que lo diferencian de otros paradigmas, se encuentran que esta no busca generalizaciones científicas ni aumentar el conocimiento teórico (Lorenzo, 2006), sino que tiene como objeto revelar y comprender los fenómenos que suceden en circunstancias naturales (Pedemonte, 2014), tomando como referencia aquellas unidades que se interrelacionan en la realidad, de modo que exprese señales, las cuales permitan reconstruirla para poderla explicar en función de las experiencias de los sujetos de investigación, el investigador, y el contexto, esto como instrumento clave para como vías para acercarse y elaborar conocimiento científico.

Cabe destacar que el paradigma interpretativo es ideal para la investigación debido a su enfoque en la comprensión y descripción de la realidad, dado que el objetivo del estudio es generar una aproximación teórica hacia el desarrollo del pensamiento crítico de alumnos de educación infantil, específicamente en los primeros semestres tomando como criterio la praxis pedagógica del docente. Este paradigma permite al investigador considerar todos los elementos que componen la realidad educativa y social de los estudiantes del programa de Educación Infantil. Universidad de Pamplona. Colombia.,

### **Nivel y diseño de investigación**

La investigación se justifica plenamente con un diseño descriptivo, pues el mismo es el apropiado para describir y detallar un fenómeno específico, este permite al investigador observar, registrar, analizar y describir los fenómenos naturales y sociales

sin influir en ellos. En atención a estos planteamientos, Hernández *et al.* (2014) expresan que “el nivel descriptivo busca especificar las propiedades, las características y los perfiles importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno” (p. 32), es decir, estudia cada una de las propiedades y atributos en torno al objeto de estudio.

Por otra parte, el estudio se asume bajo un diseño de campo, el cual es definido por Reyes (2022) como de tipo empíricos basados en datos primarios que se recogen de la realidad, es así como el presente proyecto busca conseguir información directa y relevante del entorno donde sucede el problema, asimismo donde se desenvuelven los sujetos de investigación, en este caso en la universidad de Pamplona, con estudiantes educación infantil.

### **Enfoque de investigación**

Los enfoques de investigación son procedimientos sistemáticos, racionales y objetivos que se siguen para alcanzar conocimientos, habilidades o destrezas en una disciplina o campo del conocimiento. Asimismo, de acuerdo con Hernández (2014), estos se definen como procesos utilizados para recopilar datos que pueden ser utilizados para analizar métodos o procedimientos actuales y encontrar información adicional sobre un tema, en el caso del estudio actual, se empleará el enfoque de investigación cualitativo. Es importante señalar que la investigación cualitativa es un enfoque que se utiliza para recoger información de tipo verbal, y a partir de aquí construir el conocimiento investigativo mediante datos no cuantificables, según Hernández, Fernández y Baptista (2014) los estudios cualitativos:

Buscan comprender la perspectiva de los participantes (individuos o grupos pequeños de persona o lo que se investigará) acerca de los fenómenos que los rodean profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados, es decir, la forma en que los participantes perciben subjetivamente su realidad. Se guía por áreas o temas significativos de investigación, sin embargo, en lugar de que la claridad sobre las preguntas de investigación e hipótesis preceda a la recolección y el análisis de los datos, los estudios cualitativos pueden desarrollar preguntas e hipótesis antes, durante y después de la recolección y análisis de los datos (p.45).

La investigación cualitativa adoptada en este estudio se fundamentó en la necesidad de comprender el desarrollo del pensamiento crítico desde la perspectiva de los actores involucrados en el proceso educativo, es decir, los docentes y estudiantes del programa de educación infantil en la Universidad de Pamplona. Según Denzin y Lincoln (2018), el enfoque cualitativo permite interpretar la realidad educativa considerando los significados, experiencias y puntos de vista de los participantes, lo que resulta esencial para el análisis de fenómenos complejos como la formación del pensamiento crítico en la educación superior.

Desde esta perspectiva, la investigación se centró en reconstruir y analizar la relación entre la praxis pedagógica de los docentes formadores y el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes. En este sentido, Flick (2018) destaca que la indagación cualitativa permite no solo describir un fenómeno, sino también comprender cómo los sujetos construyen su significado a partir de sus experiencias y creencias. Este estudio, por tanto, abordó la enseñanza del pensamiento crítico no como una práctica estática, sino como un proceso dinámico influenciado por la interacción social y el contexto educativo.

El enfoque cualitativo asumido en esta investigación se justificó por su énfasis en la interpretación profunda de la realidad educativa en la Universidad de Pamplona. La construcción de una aproximación teórica desde la praxis docente permitió evidenciar cómo las estrategias pedagógicas implementadas inciden en la formación del pensamiento crítico y qué desafíos emergen en su aplicación. Según Merriam (2009), la investigación cualitativa se caracteriza por su flexibilidad para explorar fenómenos educativos en su contexto natural, permitiendo así una comprensión más holística de las prácticas docentes y su impacto en el desarrollo de habilidades de pensamiento superior.

De esta manera, el estudio no solo contribuyó al análisis crítico de la enseñanza del pensamiento crítico en educación infantil, sino que también proporcionó bases teóricas para fortalecer la formación pedagógica en la Universidad de Pamplona. Al centrarse en la experiencia de los docentes y estudiantes, la investigación promovió un acercamiento reflexivo y contextualizado al desarrollo del pensamiento crítico, lo que resulta clave en la transformación de los procesos educativos en el nivel superior.

## **Método de Investigación**

La implementación del método se alinea más con la concepción teórica, ya que requiere habilidad para manejar el conjunto de técnicas que la respaldan y que deben emplearse en el campo del saber teórico y práctico, de esta manera, el método de investigación es un camino para captar la realidad, el cual implica trabajar de forma organizada con el objetivo de comprender el entorno, los participantes y los procesos, entre otros (Hintelholher, 2013).

Para la presente investigación se empleará la Teoría Fundamentada, en palabras de Strauss y Corbin (2016), se basa en la idea de que la teoría debe surgir de los datos y no al revés. Esta perspectiva permite a los investigadores mantener una mente abierta durante el proceso de investigación y evitar sesgos que puedan surgir de las teorías preexistentes, Asimismo, Acuña (2015) expresa que este método permite conocer conceptos que emergen dentro de un proceso de investigación, funciona como un mecanismo inductivo, el cual ayuda en que el investigador descubra y decodifique nuevas ideas y conceptos a partir de los datos recopilados de la realidad natural.

Además, la Teoría Fundamentada (TF) se caracteriza por su énfasis en el proceso de investigación, pues ésta no es carácter lineal, sino que es un ciclo continuo de recolección de datos, análisis y teorización (Strauss y Corbin, 2016). Asimismo, es importante advertir que este enfoque permite a los investigadores ajustar el mismo a medida que surgen nuevos hallazgos, lo que puede resultar en una teoría más rica y compleja, con una aproximación más equilibrada de la realidad o fenómeno estudiado.

Entre las fases de la TF la misma consta de tres etapas esenciales. En primer lugar, se encuentra la codificación abierta, definida como un análisis que permite identificar conceptos, descubrir características y dimensiones sobre la información recopilada. En segundo lugar, se encuentra la codificación axial, que se refiere a la vinculación de categorías y subcategorías, las cuales se interrelacionan para luego establecer el proceso de codificación, el cual se realiza por categoría y dimensiones, luego se hacen redes relacionables, donde se conectan, se plantean los hallazgos y se extraen inferencias o explicaciones más del fenómeno en estudio, a su vez todo esto es parte de un proceso de integración y refinamiento de la teoría (Strauss y Corbin, 2016).

La elección de la TF para esta investigación se justifica por varias razones. En primer lugar, este método permite una comprensión profunda del fenómeno de estudio, tomando como base las experiencias, las creencias y percepciones de los profesores para el desarrollo del pensamiento crítico, lo cual se revisará en las entrevistas que se les aplicarán a los docentes, se pueden explorar lo intrincado del pensamiento y las acciones pedagógicas, así como de las experiencias y situaciones cotidianas.

### **Escenario de Investigación**

El contexto de investigación permite situar el estudio en un contexto determinado explica Hernández (2014) que el contexto se refiere al espacio donde el investigador debe indagar sobre el fenómeno, tiene que ver con la realidad donde se presenta el hecho. En este sentido, el contexto de observación será la Universidad de Pamplona, la cual se encuentra localizada en Colombia, Norte de Santander, es de característica pública, y valorada de alta calidad, busca la formación del pueblo colombiano.

Cabe destacar que sus sedes se encuentran en Pamplona y cuenta con baluartes en el municipio de Villa del Rosario, así como en Cúcuta, además de otras ciudades del país. Cuenta con 3 Vicerrectorías (Académica, Investigaciones y Administrativa y Financiera) y 2 direcciones administrativas (Interacción Social y Bienestar Universitario), se divide académicamente en 7 facultades y su máximo organismo de gobierno es la Consejo Superior Universitario.

Ofrece programas académicos en pregrado, así como especializaciones, maestrías y un doctorado. Tiene un plan de formación profesional denominado "plan doctorando", el cual permite a los docentes acceder a programas de doctorado. Varios de sus programas han recibido la máxima certificación del CNA, la Acreditación de Alta Calidad. Ostenta convenios interinstitucionales con universidades de Estados Unidos, España, Francia, Inglaterra, Alemania y China, entre otros países. La investigación doctoral se realizará en este contexto, pero con los profesores del programa académico de pregrado en educación infantil, específicamente en los primeros semestres de estudio.

## **Informantes Clave**

En el marco de la investigación cualitativa, los informantes clave desempeñaron un papel esencial, ya que fueron quienes proporcionaron datos primarios y detallados sobre el fenómeno estudiado. De acuerdo con Rodríguez, Gil y García (2004), los informantes en estudios cualitativos no solo ofrecen información valiosa sobre la problemática en cuestión, sino que también facilitan el acceso a nuevas perspectivas y escenarios de análisis. Esto resulta especialmente relevante en investigaciones sobre procesos educativos, donde la interpretación de las experiencias y percepciones de los participantes es fundamental para la construcción del conocimiento.

En este estudio, los informantes clave fueron seleccionados estratégicamente para garantizar una visión integral sobre el desarrollo del pensamiento crítico en el programa de educación infantil de la Universidad de Pamplona. La elección de tres profesores permitió analizar las prácticas pedagógicas implementadas, sus concepciones sobre el pensamiento crítico y las estrategias utilizadas para su fomento en los estudiantes. Por otro lado, la participación de tres estudiantes de este nivel académico brindó una perspectiva complementaria, ya que permitió conocer sus experiencias de aprendizaje, sus percepciones sobre el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y los desafíos que enfrentan en su formación.

La incorporación de estos informantes posibilitó una triangulación de datos que fortaleció la validez y confiabilidad del estudio. Según Flick (2018), la triangulación en la investigación cualitativa permite confrontar distintas fuentes de información para obtener una comprensión más profunda del fenómeno analizado. En este sentido, la interacción entre docentes y estudiantes dentro del contexto de la Universidad de Pamplona brindó una mirada holística sobre la articulación entre teoría y práctica en la enseñanza del pensamiento crítico, así como sobre las dificultades y oportunidades que emergen en dicho proceso.

Además, la selección de los informantes se alineó con los principios de muestreo intencional, donde se priorizaron participantes con experiencia directa en la problemática estudiada (Patton, 2015). Este enfoque permitió que los datos recopilados fueran ricos en detalles y reflejaran la complejidad del contexto educativo en el que se desarrolló la investigación. De este modo, la inclusión de docentes y estudiantes no

solo favoreció un análisis más profundo, sino que también aportó insumos fundamentales para la generación de constructos teóricos que contribuyan al fortalecimiento del pensamiento crítico en la formación de educadores infantiles.

En este sentido, la participación de los informantes clave (ver tabla 1) en este estudio resultó esencial para comprender las dinámicas de enseñanza y aprendizaje del pensamiento crítico en la Universidad de Pamplona. A través de sus relatos y experiencias, se obtuvo un panorama detallado sobre las prácticas pedagógicas, los desafíos y las oportunidades que enfrenta la formación en educación infantil en relación con el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico. Este enfoque cualitativo, basado en la recolección y análisis de datos desde la perspectiva de los actores educativos, proporcionó un marco interpretativo sólido que permitió profundizar en el estudio del fenómeno en cuestión.

Tabla 1. Informantes Clave

Grupo	Cantidad	Código
Docentes	3	INFC1, INFC2, INFC3
Estudiante	3	EST1, EST2, EST3

Nota. Elaboración de la autora de la Investigación

### Técnicas e instrumentos para recabar la información

Las técnicas e instrumentos utilizados en una investigación desempeñaron un papel crucial en la comprensión del fenómeno estudiado, ya que permitieron analizar de manera profunda los problemas sociales y educativos que afectan el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes del programa de educación infantil en la Universidad de Pamplona. Según Rodríguez et al. (2004), en los estudios cualitativos, las técnicas de recolección de datos reflejan la predisposición y actuación del investigador, pues no solo facilitan la obtención de información, sino que también contribuyen a una mayor comprensión del objeto de estudio a partir de la interpretación de las experiencias y significados atribuidos por los participantes.

En este estudio, la técnica de recolección de datos principal fue la entrevista en profundidad, la cual permitió obtener información detallada sobre las percepciones, creencias y experiencias de los docentes y estudiantes con respecto a la formación del

pensamiento crítico en el ámbito universitario. Taylor y Bogdan (2010) explican que la entrevista en profundidad es un método de investigación cualitativa basado en encuentros reiterados entre el investigador y los informantes clave, lo que posibilita explorar de manera sistemática sus opiniones, conocimientos y reflexiones sobre un tema en particular.

El guion de la entrevista fue diseñado con base en los objetivos del estudio y dirigido tanto a los profesores formadores como a los estudiantes de los primeros semestres del programa de educación infantil de la Universidad de Pamplona. Este instrumento permitió indagar en la relación entre las prácticas pedagógicas y el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, así como en los desafíos y oportunidades que enfrentan los actores educativos en este contexto. A través de la aplicación de la entrevista en profundidad, se pudo captar la subjetividad de los participantes, sus experiencias individuales y colectivas, así como las dinámicas que emergen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Asimismo, la entrevista en profundidad permitió identificar patrones recurrentes en las respuestas de los informantes, lo que facilitó la construcción de categorías y subcategorías de análisis, generando así un cuerpo teórico fundamentado en la realidad educativa del contexto estudiado. Este método, al ser flexible y abierto, posibilitó que los participantes expresaran sus puntos de vista sin restricciones, lo que enriqueció la investigación con datos detallados y contextualizados.

Además de la entrevista en profundidad, el proceso de análisis de los datos obtenidos siguió un enfoque de codificación y categorización basado en la teoría fundamentada, lo que permitió interpretar los testimonios y construir significados en torno a la formación del pensamiento crítico en educación infantil. De este modo, la combinación de una técnica cualitativa rigurosa y un análisis detallado contribuyó significativamente a la generación de conocimiento sobre las prácticas pedagógicas y su impacto en la formación de los futuros educadores.

### **Procedimiento para el análisis y teorización en la investigación**

En el ámbito de las investigaciones cualitativas, la triangulación ha desempeñado un papel crucial al proporcionar rigor investigativo y garantizar la validez

de los hallazgos obtenidos. Rodríguez, Gil y García (2004) destacaron la existencia de diferentes tipos de triangulación, entre ellas la de datos, de investigador, teórica, metodológica y disciplinaria, cada una con un propósito específico para fortalecer el análisis cualitativo. En este sentido, Barrios y Barrientos (2016) señalaron que:

La triangulación comprende el uso de varias estrategias al estudiar un mismo fenómeno, por ejemplo, el uso de varios métodos (entrevistas individuales, grupos focales o talleres investigativos). Al hacer esto, se cree que las debilidades de cada estrategia en particular no se sobreponen con las de las otras y que en cambio sus fortalezas sí se suman (p.4).

A partir de esta perspectiva, la triangulación ha permitido comparar información obtenida a través de diversas técnicas para enriquecer la comprensión del fenómeno estudiado. En el presente estudio, se han triangulado los datos obtenidos mediante la observación, la entrevista aplicada y el análisis del marco teórico, con el fin de garantizar la fiabilidad y profundidad de los hallazgos. Asimismo, la Teoría Fundamentada ha sido el enfoque metodológico seleccionado para guiar la construcción teórica emergente. Glaser y Strauss (1967) establecieron que este enfoque permite una recolección y análisis de datos simultánea, en la que, desde las primeras entrevistas realizadas, se han generado códigos y se han identificado áreas de interés que han requerido mayor profundización. En este proceso, se han definido categorías a partir de la comparación constante de datos, permitiendo que la muestra se haya dirigido de manera selectiva hacia aquellos temas centrales de la teoría emergente.

Desde esta perspectiva, Glaser (1978) destacó la importancia de mantener una actitud abierta en la recolección de información, lo que ha permitido modificar ciertos aspectos de la entrevista, los informantes o el diseño metodológico. Esto ha sido fundamental para garantizar la saturación de los datos, entendida como el punto en el cual no emergieron nuevas categorías o conceptos relevantes en la investigación. En consecuencia, el análisis de los datos obtenidos se ha realizado mediante la identificación de códigos abiertos, que han sido progresivamente refinados en códigos sustantivos y teóricos.

El procedimiento metodológico ha implicado la comparación constante de los incidentes dentro de la información obtenida, permitiendo identificar similitudes y diferencias entre los datos, lo que ha facilitado la construcción de categorías centrales. Spiggle (1994) afirmó que este tipo de análisis permite una exploración explícita de patrones dentro de los datos recolectados, asegurando una comprensión más precisa de los fenómenos estudiados. En este sentido, la saturación teórica se ha logrado al momento en que no se han encontrado nuevas evidencias o sucesos que aporten información novedosa sobre la investigación. Glaser y Strauss (1967) mencionaron que la saturación no sigue una norma estricta de corte, sino que se ha alcanzado cuando los datos obtenidos reflejaron patrones recurrentes y consistentes.

A partir de los datos recolectados, se han identificado conceptos que han sido organizados en categorías descriptivas y posteriormente reevaluados para establecer relaciones conceptuales. Jezewski (1995) argumentó que este proceso permite la formulación de una teoría emergente, fundamentada en la estructura y patrones de comportamiento observados en la investigación. Según Glaser (1978), una categoría central representa un patrón de conducta que ha sido sustentado por los datos obtenidos en el estudio, razón por la cual su saturación se ha convertido en una prioridad dentro del análisis.

La Teoría Fundamentada ha sido utilizada con el propósito de generar constructos teóricos que expliquen el fenómeno estudiado, evitando la formulación de hipótesis previas. Como lo indican Glaser y Strauss (1967), la generación de teoría fundamentada se ha desarrollado a partir de los datos, asegurando que las hipótesis emergentes respondieran directamente a la realidad observada. Este enfoque ha requerido que la revisión de la literatura se realizara en una fase posterior, con el fin de integrar las teorías emergentes con estudios previos y fortalecer su validez conceptual.

La integración de la literatura dentro del estudio se ha realizado a través de la inclusión de citas y referencias en el cuerpo del texto, con el propósito de extender la teoría propia hacia el diálogo con otros autores. Este proceso ha permitido consolidar un marco teórico que no solo explique el fenómeno de estudio, sino que también lo posicione dentro del conocimiento existente en el área educativa.

En la presente investigación, se ha abordado la dimensión horizontal del modelo, la cual describe los principales elementos involucrados en la transformación de los datos cualitativos. Esta dimensión ha permitido definir los tipos de códigos conceptuales utilizados en el análisis (códigos sustantivos, teóricos, "in vivo" y categorías centrales), así como las distintas formas de codificación empleadas (abierta, axial, teórica y selectiva). Los códigos conceptuales han sido clave en el análisis de los datos, pues han representado la relación entre la información obtenida y las teorías emergentes. Carrero (1998) explicó que estos códigos permiten fragmentar y reorganizar los datos en categorías significativas que posibilitan la construcción de una teoría con base en la información empírica. El proceso de generación de códigos ha seguido un modelo concepto-indicador que ha permitido dirigir la codificación de los datos hacia categorías centrales, asegurando así la validez del análisis. En este sentido, la comparación constante entre los indicadores ha facilitado la identificación de conceptos emergentes y su posterior clasificación dentro de un marco teórico.

En el proceso de análisis de los datos obtenidos, se han empleado cuatro formas de codificación: abierta, axial, teórica y selectiva. La codificación abierta ha permitido descomponer los datos en unidades de significado, facilitando la identificación de patrones dentro de los testimonios recolectados. De acuerdo con Spiggle (1994), este proceso consiste en examinar el texto líneo por línea para extraer palabras clave y frases que reflejen fenómenos recurrentes.

Posteriormente, la codificación axial ha sido utilizada para establecer relaciones entre los distintos códigos, permitiendo identificar interacciones causales y estructurales dentro de la información obtenida. En esta fase, se ha determinado cómo cada concepto se ha interconectado con el contexto en el cual ha sido desarrollado. Finalmente, la codificación selectiva ha permitido consolidar la teoría emergente al seleccionar una categoría central que ha guiado el desarrollo de la investigación. Este proceso ha sido clave en la formulación de una línea narrativa coherente que ha integrado los distintos hallazgos obtenidos en el estudio.

Dentro del marco de la Teoría Fundamentada, se han identificado dos tipos principales de teoría emergente: la teoría sustantiva y la teoría formal. La teoría sustantiva ha permitido comprender realidades humanas específicas a partir de los

datos obtenidos, mientras que la teoría formal ha sido formulada mediante la integración de la literatura existente y el análisis comparativo de distintas categorías centrales. Glaser y Strauss (1967) indicaron que la teoría sustantiva es el punto de partida para la construcción de teorías más amplias, ya que se desarrolla directamente a partir de la información empírica recolectada. Por otro lado, la teoría formal ha requerido la integración de conceptos previos para establecer conexiones entre los hallazgos obtenidos y el conocimiento existente en el área educativa.

La aplicación de la Teoría Fundamentada en este estudio ha permitido la formulación de una teoría emergente que describe el impacto de las prácticas pedagógicas en el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de educación infantil en la Universidad de Pamplona. A través de un proceso riguroso de triangulación y análisis comparativo constante, se ha logrado construir un marco teórico que contribuye a la comprensión del fenómeno estudiado y ofrece bases para futuras investigaciones en el ámbito educativo.

### **Rigurosidad Científica de la Investigación**

Los estudios cualitativos son muy importantes los criterios de rigurosidad investigativa, entre ellos se encuentran validez y la fiabilidad, lo cual permite comprender la información que transmite el instrumento. En este sentido, el criterio de validez se establece en función de la elación del instrumento con las categorías de investigación, las cuales responden a supuestos teóricos y los objetivos del estudio para que exista consistencia y coherencia técnica.

Afirman, Palella y Martins (2010) que la validez se define como la ausencia de sesgos, y representa la relación entre lo que se mide y aquello que realmente se quiere medir. Entonces, para darle la validez al instrumento quedó determinado al rigor que el investigador realice a los instrumentos, que en todo caso estarán libre de sesgos, midiendo las variables que desea conocer, para establecer los niveles de validez se utilizará el juicio de expertos: Doctor en Metodología, un Doctor en Educación, y un Doctor en Pedagogía.

Por otra parte, se encuentra el criterio de fiabilidad, la cual no se refiere directamente a los datos, sino a las técnicas de instrumentos de medida y observación,

es decir, al grado en que las respuestas son independientes de las circunstancias accidentales de la investigación.

Esta investigación se desarrolló, desde el punto de vista cualitativo y lo determinará el grado en que los resultados reflejaran claramente la realidad de la situación dada. De esta manera, Martínez (2008) considera: “una investigación tiene un alto nivel de validez si al observar, medir o apreciar una realidad, se observa, esa realidad y no otra cosa” (p.198). En este sentido, luego de determinar la validez en la que se evidenciará el resultado del estudio, se procederá a indicar su grado de fiabilidad. Al respecto, Kirk y Miller (1986, como se citó en Rusque, 2007) sostienen, “la fiabilidad reposa sobre los procedimientos de observación donde la descripción es explícita” (p.141). De acuerdo con el autor, los criterios de fiabilidad de un estudio son los resultados derivados en un momento dado por los diferentes instrumentos aplicados, mientras se denote o establezca un equilibrio entre los datos suministrados por los sujetos informantes una vez aplicados los instrumentos. De allí, se determinará la fiabilidad a través de la triangulación, como requisito fundamental del estudio. De manera que, tanto la validez de la investigación como su grado de fiabilidad, se establecerá a través de la triangulación.

Según, Martínez (2008) expone: “la triangulación cualitativa, se puede definir como la combinación de metodologías en el estudio de un mismo fenómeno” (p.199). Ante lo descrito, es notorio que, al realizar la comparación de la información recabada por el investigador, se confirmó la estabilidad y coherencia de los resultados e igualmente la veracidad de la información suministrada por los sujetos informantes, contrastada con los referentes teóricos. Es decir, la triangulación, dio garantía al confrontar diversos ángulos con los datos suministrados y la teoría, para tener un discernimiento más profundo del hecho investigado, lo cual arrojará la credibilidad admisible de la información, requisito primordial para la investigación.

## **CAPÍTULO IV**

### **INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS**

El presente capítulo expone los hallazgos de la investigación a partir del análisis de los datos obtenidos mediante el enfoque de la Teoría Fundamentada de Glaser & Strauss (1967), la cual sirvió tanto como método de investigación como técnica analítica para la interpretación de la información recopilada. Este enfoque permitió la construcción de teorías emergentes sobre el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes del programa de educación infantil de la Universidad de Pamplona, sede Norte de Santander- Colombia, basándose en la praxis pedagógica de los docentes formadores.

A partir de la interacción con los informantes—tres docentes y tres estudiantes en proceso de formación—se indagó en las prácticas pedagógicas implementadas y en la manera en que estas influyen en el desarrollo del pensamiento crítico. Para la recopilación de la información se emplearon entrevistas en profundidad, las cuales fueron diseñadas para explorar las percepciones y experiencias de los informantes en relación con el pensamiento crítico y las estrategias pedagógicas utilizadas en la formación de docentes. La investigadora se apoyó en medios electrónicos, específicamente en la plataforma de comunicación WhatsApp, que permitió la grabación de audios y la transcripción automática de las entrevistas mediante herramientas integradas en la aplicación.

Siguiendo la propuesta metodológica de la Teoría Fundamentada, se empleó el método comparativo constante, que consiste en la comparación sistemática de la información obtenida para identificar patrones de comportamiento y sucesos relevantes dentro de los datos (Spiggle, 1994). La comparación entre incidentes permitió explorar diferencias y similitudes en los testimonios recogidos, estableciendo categorías y subcategorías que emergieron del análisis de las experiencias relatadas por los participantes. Este método facilitó la delimitación de elementos comunes dentro de cada categoría y, a su vez, permitió descubrir variaciones que enriquecieron la comprensión del fenómeno estudiado.

El análisis se estructuró en función de los objetivos específicos planteados en la investigación. Para cada uno de ellos, se identificaron tipos de códigos conceptuales—

códigos sustantivos, códigos teóricos, códigos "in vivo" y categorías centrales—y se aplicaron las formas de codificación—abierta, teórica, axial y selectiva—para generar una teoría emergente con base en los datos recolectados. Asimismo, se distinguieron dos tipos de teoría emergente: la teoría sustantiva, que explica la realidad específica del contexto estudiado, y la teoría formal, que permite extrapolar los hallazgos a escenarios educativos similares (Strauss & Corbin, 1990).

#### *4.1 Análisis por Objetivos de Investigación*

*Objetivo 1: Definir las prácticas pedagógicas de los profesores del programa de educación infantil de la Universidad de Pamplona y sus creencias sobre el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de educación superior.*

El análisis reveló que las prácticas pedagógicas utilizadas por los docentes varían en su grado de efectividad para fomentar el pensamiento crítico en los estudiantes. Se identificó que algunos profesores implementan metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos (ABP), el análisis de casos y el debate académico, mientras que otros siguen utilizando estrategias expositivas tradicionales que limitan la participación crítica de los estudiantes. La principal categoría emergente en este objetivo fue "Prácticas Pedagógicas y su Impacto en el Desarrollo del Pensamiento Crítico", con las siguientes subcategorías: Integración teoría-práctica y Estrategias de innovación didáctica. Los hallazgos coincidieron con la literatura existente, la cual enfatiza que el pensamiento crítico se desarrolla cuando se aplican estrategias pedagógicas que promueven el análisis, la argumentación y la resolución de problemas en contextos reales (Facione, 2007; Paul & Elder, 2006).

*Objetivo 2: Interpretar la relación de las prácticas pedagógicas de los profesores y el tipo de pensamiento que desarrollan en los estudiantes del programa de educación infantil.*

En este apartado, el análisis evidenció que la relación entre las prácticas pedagógicas y el tipo de pensamiento desarrollado en los estudiantes está mediada por el nivel de interacción dialógica en el aula. Se identificaron tres tipos de pensamiento predominantes: Pensamiento crítico-analítico, pensamiento creativo y aplicado, y pensamiento colaborativo y social. Estos hallazgos coinciden con estudios previos que argumentan que el pensamiento crítico no es una habilidad aislada, sino que requiere

de un ecosistema de estrategias pedagógicas analíticas, colaborativas y experienciales para consolidarse (Bailin et al., 1999b). La codificación axial permitió establecer relaciones entre los códigos emergentes y evidenció que los docentes que fomentan la participación activa generan mayores niveles de reflexión y autonomía en los estudiantes.

*Objetivo 3: Caracterizar las habilidades de pensamiento que poseen los estudiantes del programa de educación infantil, desde el enfoque de la pedagogía crítica.*

El análisis permitió identificar que las habilidades más frecuentes en los estudiantes son el análisis de situaciones educativas, la argumentación fundamentada en teorías, la resolución de problemas y la reflexión sobre sus propias prácticas. Sin embargo, los informantes coincidieron en que es necesario fortalecer la evaluación crítica de la información y la toma de decisiones basadas en evidencia. A partir del análisis, emergieron dos categorías clave: Evaluación del Pensamiento Crítico y Factores Institucionales e Influencia del Entorno Educativo. Estas categorías reflejan que, si bien los estudiantes han desarrollado habilidades analíticas, la cultura académica aún presenta barreras que limitan la profundización del pensamiento crítico, como la falta de tiempo para el debate y la preponderancia de actividades de memorización (Elder & Paul, 1999; Worsham & Stockton, 1986).

*Objetivo 4: Elaborar constructos teóricos de las prácticas pedagógicas para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes del programa de educación infantil de la Universidad de Pamplona.*

En este objetivo se construyeron los constructos teóricos que explican la relación entre la enseñanza y el desarrollo del pensamiento crítico y que serán explicarán en profundidad en el capítulo V de la presente tesis doctoral. La categoría central emergente fue "Las prácticas pedagógicas en educación infantil como ecosistema de estrategias analíticas, colaborativas y experienciales para el desarrollo del pensamiento crítico". Se identificaron relaciones clave, como la influencia de la argumentación en el fortalecimiento del pensamiento crítico, el impacto de la metacognición en la autonomía del aprendizaje y la necesidad de integrar la teoría con la práctica de manera más efectiva. El análisis comparativo constante permitió validar estos constructos teóricos a

partir de los datos empíricos, asegurando su relevancia en el contexto educativo analizado (Glaser, 1992; Spiggle, 1994).

Lo expuesto en líneas anteriores permite determinar que este análisis requirió un examen detallado y sistemático de la realidad educativa, tal como fue expresada por los actores involucrados durante la aplicación de los instrumentos de investigación.

Para garantizar la validez y rigurosidad del estudio, se llevó a cabo la construcción de categorías y subcategorías que encapsulan los aspectos más representativos de los hallazgos, alineándose con los estándares científicos actuales en el ámbito de la investigación cualitativa. Este enfoque permitió generar una comprensión profunda sobre la relación entre las prácticas pedagógicas y el desarrollo del pensamiento crítico en la formación docente.

Los resultados obtenidos poseen un impacto significativo en el ámbito educativo, especialmente en la formación de docentes de educación infantil, ya que aportan evidencia sobre la necesidad de fortalecer metodologías activas, fomentar espacios de debate reflexivo y promover estrategias que articulen de manera efectiva la teoría con la práctica. Estos hallazgos no solo enriquecen el campo de la pedagogía crítica, sino que también ofrecen una base sólida para futuras investigaciones y la implementación de mejoras en los procesos de enseñanza-aprendizaje en contextos educativos contemporáneos. A continuación, se detalla el análisis realizado:

### **Objetivo específico 1**

Definir las prácticas pedagógicas de los profesores del programa de educación infantil de la Universidad de Pamplona y sus creencias sobre el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de educación superior.

#### **1. Codificación Abierta: Identificación de Códigos Conceptuales**

Se han identificado los códigos conceptuales de los datos empíricos obtenidos en las entrevistas a docentes. A continuación, se presentan los códigos sustantivos, teóricos e "in vivo":

#### **Figura 1.**

#### **Códigos conceptuales**

<b>Código "In Vivo" (Cita del Informante)</b>	<b>Código Sustantivo</b>	<b>Código Teórico</b>
"Analizar, evaluar y reflexionar de manera lógica y fundamentada sobre prácticas	Habilidades analíticas	Pensamiento crítico en educación infantil

"Respeto hacia diferentes teorías pedagógicas" (INFC1)	reflexivas		
"Respeto hacia diferentes teorías pedagógicas" (INFC2)	Diversidad enfoques pedagógicos	de	Enfoques epistemológicos del pensamiento crítico
"Expresar ideas libremente y tomar decisiones individuales" (INFC3)	Autonomía en el aprendizaje		Desarrollo del juicio crítico
"Aprendizaje basado en proyectos (ABP) para resolver problemáticas reales" (INFC1)	Metodologías activas	Estrategias didácticas para el pensamiento crítico	
"Portafolios y reflexión sobre el proceso de aprendizaje" (INFC1)	Evaluación formativa	Autoevaluación y metacognición	
"La creatividad y la innovación son clave en la enseñanza" (INFC3)	Estrategias innovadoras	Didácticas para la construcción del pensamiento crítico	

Nota. Códigos conceptuales de los datos empíricos obtenidos en las entrevistas a docentes

## 2. Codificación Axial: Relación entre las Categorías

En esta fase, se han agrupado los códigos en categorías más estructuradas para explicar patrones en los datos.

**Figura 2.**

### *Relación entre las Categorías*

Categoría Axial	Subcategorías	Relación con los Hallazgos
Conceptualización del Pensamiento Crítico en Educación Infantil	Habilidades analíticas reflexivas y Bases teóricas epistemológicas	Se enfatiza el análisis, evaluación y argumentación como ejes del pensamiento crítico en la formación docente. La diversidad de enfoques pedagógicos y la integración de teorías del desarrollo infantil fundamentan la enseñanza crítica.
Estrategias Pedagógicas para el Desarrollo del Pensamiento Crítico	Metodologías activas Evaluación formativa y metacognición	La enseñanza basada en proyectos, dilemas éticos y estudios de caso fortalece el pensamiento crítico. El uso de portafolios, autoevaluación y reflexión mejora la construcción del conocimiento.
Creencias sobre el Desarrollo del Pensamiento Crítico	Relevancia en la formación docente Proceso gradual y situado	Se considera esencial para una educación infantil de calidad, fomentando docentes reflexivos e innovadores. El desarrollo del pensamiento crítico requiere experiencias estructuradas que desafíen ideas previas.
Prácticas Pedagógicas	Integración teoría-práctica	La observación de entornos educativos reales y la aplicación de

		neuroeducación permiten consolidar el pensamiento crítico.
Estrategias de innovación didáctica	La enseñanza de la indagación y la resolución de problemas como medios para desarrollar pensamiento reflexivo.	

Nota. Cuadro-Relación entre las Categorías correspondiente al objetivo específico número 1

## CATEGORIA CONCEPTUALIZACIÓN DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN EDUCACIÓN INFANTIL

La siguiente sección, ofrece una síntesis detallada de los hallazgos relacionados con la conceptualización del pensamiento crítico en educación infantil. La tabla asociada a esta categoría (figura 4) facilita la visualización de las voces de los docentes, las interpretaciones realizadas por la investigadora, la teoría relevante del marco conceptual y los hallazgos emergentes. Este análisis permite una comprensión más profunda de cómo ha evolucionado el pensamiento crítico en el contexto educativo y su impacto en la formación docente en educación infantil.

**Figura 3**

### Categoría: conceptualización del pensamiento crítico en educación infantil

Categoría axial	Subcategoría
Conceptualización del Pensamiento Crítico en Educación Infantil	Habilidades analíticas y reflexivas
	Bases teóricas y epistemológicas

Nota. Elaboración de la autora de la Investigación.

**Figura 4.**

### *Visión de los informantes clave docentes*

¿Cómo define usted el pensamiento crítico en el contexto de la educación infantil?	El pensamiento crítico en el contexto de la Licenciatura en Educación Infantil se define como la capacidad de los futuros educadores para analizar, evaluar y reflexionar de manera lógica y fundamentada sobre las prácticas pedagógicas, teorías del desarrollo infantil y estrategias de enseñanza. Este tipo de pensamiento implica cuestionar supuestos, contrastar evidencias científicas, argumentar con base en datos y aplicar el conocimiento para tomar decisiones que favorezcan el aprendizaje y bienestar integral de los estudiantes.
	Desde una perspectiva educativa, el pensamiento crítico en esta formación se traduce en la habilidad de los

---

¿Cómo contribuye al desarrollo del pensamiento crítico en sus estudiantes de licenciatura en educación infantil?

docentes en formación para identificar sesgos en la información, diseñar estrategias didácticas innovadoras y evaluar el impacto de sus prácticas en el desarrollo infantil. Asimismo, es clave en la promoción de una educación inclusiva, basada en la comprensión de la diversidad y en la toma de decisiones fundamentadas en principios neurocientíficos, psicológicos y pedagógico. INFC1

---

Debe existir un respeto hacia las diferentes teorías pedagógicas, que contribuyan a la formación del maestro en formación de esta área. Además, permitirles a las maestras en formación y las Licenciadas la habilidad de analizar las informaciones que recibe. INFC2

---

Habilidad que les permite a las personas en tomar decisiones y expresar lo que piensan. INFC3

---

Para contribuir al desarrollo del pensamiento crítico en mis estudiantes de la Licenciatura en Educación Infantil, implemento estrategias didácticas que fomentan el análisis reflexivo, la argumentación fundamentada y la aplicación del conocimiento en contextos reales. Algunas de estas estrategias incluyen:

Análisis de estudios de caso: Presento situaciones reales o hipotéticas sobre el desarrollo infantil, trastornos del aprendizaje o prácticas pedagógicas para que los estudiantes las analicen, identifiquen problemas, propongan soluciones y justifiquen sus decisiones con base en teorías neuropsicológicas y educativas.

Debates y mesas redondas: Organizo debates en los que los estudiantes defienden distintas posturas sobre temas clave, como la educación inclusiva, la disciplina positiva o el impacto de la tecnología en el desarrollo cognitivo. Esto les permite contrastar argumentos, reconocer sesgos y construir posturas fundamentadas.

Revisión crítica de literatura científica: Fomento la lectura y análisis de artículos de investigación sobre desarrollo infantil, neurociencia y educación, guiando a los estudiantes en la identificación de metodologías, hallazgos y limitaciones de los estudios.

Aprendizaje basado en proyectos (ABP): Los estudiantes diseñan estrategias didácticas innovadoras para problemáticas educativas reales, justificando sus propuestas con evidencia científica y evaluando críticamente su impacto.

---

¿Cómo describiría las prácticas pedagógicas que utiliza en sus clases de educación infantil?

Uso de preguntas socráticas: Durante las clases, promuevo el cuestionamiento continuo a través de preguntas que desafían sus concepciones previas, estimulan el razonamiento lógico y fomentan el análisis profundo de los contenidos.

Reflexión metacognitiva: Incentivo la autoevaluación y la reflexión sobre su propio proceso de aprendizaje mediante diarios de aprendizaje, ensayos reflexivos o discusiones sobre cómo han cambiado sus ideas a lo largo del curso. Estas estrategias permiten que los estudiantes no solo adquieran conocimientos, sino que también desarrollen habilidades para evaluar críticamente la información y tomar decisiones pedagógicas fundamentadas en la evidencia. INFC1

---

Entregando la información teórica y pedagógica, con el fin de que puedan analizar críticamente las mismas. Igualmente presentarle diferentes temas que sean entendibles, para que los pueda analizar y resolver algunos problemas. De esa manera ellas pueden contribuir el pensamiento crítico de los niños a través de actividades, estrategias y ambientes de aprendizaje. INFC2

---

Promover el interés de formación y todo lo relacionado con las relaciones existentes entre docente - estudiante y viceversa dentro del contexto educativo. INFC3

---

Las prácticas pedagógicas que utilizo en mis clases de la Licenciatura en Educación Infantil están basadas en un enfoque activo, reflexivo y significativo, que busca articular la teoría con la práctica y fomentar la construcción de conocimientos a través de la experiencia. Estas prácticas incluyen: Enfoque basado en la neuroeducación: Incorporo principios de la neurociencia aplicada a la educación para que los estudiantes comprendan cómo funciona el cerebro infantil y cómo adaptar sus estrategias pedagógicas para potenciar el desarrollo cognitivo, socioafectivo y motor de los niños. Aprendizaje basado en proyectos (ABP) Los estudiantes diseñan y ejecutan proyectos pedagógicos en los que aplican teorías del desarrollo infantil para resolver problemáticas reales del aula, promoviendo el pensamiento crítico y la creatividad en la enseñanza.

---

Estrategias de indagación y resolución de problemas: Mediante el análisis de casos, estudio de dilemas éticos en la educación infantil y solución de problemas

---

¿Cuáles son sus creencias acerca del desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de educación superior, particularmente en educación infantil?

contextualizados, los estudiantes desarrollan habilidades para la toma de decisiones fundamentadas. Uso de recursos multimodales: Integro videos, podcasts, infografías y simulaciones interactivas para facilitar el aprendizaje significativo y atender diversos estilos de aprendizaje.

Evaluación auténtica y formativa: La evaluación no se centra únicamente en pruebas escritas, sino en la construcción de portafolios, la elaboración de propuestas pedagógicas y la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje. Aprendizaje colaborativo y dialogado: Fomento el trabajo en equipo a través de discusiones, debates y dinámicas de co-construcción del conocimiento, donde los estudiantes argumentan, contrastan ideas y generan nuevas perspectivas sobre la educación infantil. Observación y análisis de experiencias en entornos educativos: Los estudiantes realizan observaciones en instituciones de educación infantil, analizando la aplicación de teorías del desarrollo en la práctica docente y reflexionando sobre la calidad de las interacciones pedagógicas. Integración de la metacognición: Promuevo la autorreflexión constante para que los estudiantes tomen conciencia de su proceso de aprendizaje, identifiquen sus fortalezas y áreas de mejora, y ajusten sus estrategias de estudio y enseñanza. INFC1

---

Aborda la teorización y praxis. INFC 2

Promover el interés de formación y todo lo relacionado con las relaciones existentes entre docente - estudiante y viceversa dentro del contexto educativo. INFC 3

---

Mis creencias acerca del desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de educación superior, y en particular en la Licenciatura en Educación Infantil, se basan en la idea de que esta habilidad es esencial para formar docentes reflexivos, innovadores y capaces de tomar decisiones pedagógicas fundamentadas. Considero que el pensamiento crítico es un proceso gradual y situado, no se desarrolla de manera espontánea, sino que requiere experiencias de aprendizaje estructuradas que desafíen las concepciones previas, promuevan la argumentación y permitan la toma de decisiones informadas en contextos educativos reales. La formación docente debe fomentar el cuestionamiento constante, los futuros educadores infantiles deben aprender a cuestionar prácticas tradicionales, teorías del desarrollo y metodologías de

---

enseñanza para adoptar enfoques basados en evidencia y contextualizados a las necesidades de los niños. Creo que el pensamiento crítico está estrechamente ligado a la metacognición, es decir, la capacidad de los estudiantes para reflexionar sobre su propio aprendizaje, identificar sesgos y mejorar continuamente sus procesos cognitivos y pedagógicos. El diálogo y la interacción social potencian el pensamiento crítico, desde una perspectiva socio constructivista, considero que el pensamiento crítico se fortalece en ambientes donde se promueve el debate, la confrontación de ideas y la construcción colectiva del conocimiento. Más allá de la acumulación de conocimientos, creo que un docente crítico en educación infantil debe reflexionar sobre sus prácticas, evaluar su impacto en el desarrollo de los niños y estar abierto a la mejora continua. Considero que el pensamiento crítico no solo es una competencia deseable en la formación docente, sino una necesidad para garantizar una educación infantil de calidad, basada en la evidencia y centrada en el desarrollo integral de los niños. INFC1

---

Que las maestras en formación aprendan a discernir y conceptualizar referente de sus estrategias pedagógicas y su aplicación en el aula. INFC2

---

Enseñar a los estudiantes a reflexionar sobre su propio conocimiento y la información que se les presenta. INFC3

---

Sí, el desarrollo del pensamiento crítico debe ser un objetivo central en la Licenciatura en Educación Infantil, ya que permite a los futuros docentes analizar, cuestionar y mejorar sus prácticas pedagógicas con base en la evidencia. Además, les ayuda a tomar decisiones fundamentadas, adaptarse a contextos diversos y promover un aprendizaje significativo en los niños. INFC1

---

Sí, porque pueden estimular a los niños a tomar sus propias decisiones y expresar sus ideas de forma libre e individual. INFC2

---

Sí, porque es esencial para la innovación y la creatividad. INFC3

---

*Nota.* Elaboración de la autora de la Investigación.

El pensamiento crítico es una habilidad fundamental en la formación de los estudiantes universitarios, ya que les permite analizar, evaluar y construir conocimiento de manera autónoma y reflexiva. De acuerdo con los docentes entrevistados (INFC1,

INFC2, INFC3), el pensamiento crítico se asocia con la creatividad, la resolución de problemas y la capacidad de generar conocimiento nuevo. Esta concepción se alinea con los planteamientos de Saiz (2002), quien destaca que el pensamiento creativo fomenta la generación de ideas y soluciones originales, permitiendo una conexión significativa entre el conocimiento previo y el nuevo aprendizaje. Sin embargo, se observa que los docentes que formaron parte de este estudio cualitativo tienen una comprensión fragmentada del pensamiento crítico, sin una visión integral que incluya elementos como la argumentación, la colaboración y la metacognición.

El pensamiento crítico es una habilidad fundamental en la formación de los estudiantes, ya que les permite analizar, evaluar y construir conocimiento de manera autónoma y reflexiva. De acuerdo con los docentes entrevistados, el pensamiento crítico se asocia con la creatividad, la resolución de problemas y la capacidad de generar conocimiento nuevo. Esta concepción se alinea con los planteamientos de Saiz (2002), quien destaca que el pensamiento creativo fomenta la generación de ideas y soluciones originales, permitiendo una conexión significativa entre el conocimiento previo y el nuevo aprendizaje. Sin embargo, se observa que los docentes tienen una comprensión fragmentada del pensamiento crítico, sin una visión integral que incluya elementos como la argumentación, la colaboración y la metacognición.

Desde la perspectiva de los informantes (ver figura 4), el pensamiento crítico está influenciado por los referentes teóricos y el discurso pedagógico en el aula. Los docentes mencionan que la diversidad ideológica y la profesionalidad docente son fundamentales para no imponer una visión unívoca del conocimiento, sino para fomentar el análisis crítico basado en competencias cognitivas y metacognitivas. Este enfoque es respaldado por Silva (2004), quien argumenta que el pensamiento crítico requiere una planificación pedagógica estructurada que organice las actividades según propósitos específicos. No obstante, los docentes rurales no enfatizan suficientemente la importancia de la interacción y el trabajo colaborativo, aspectos fundamentales en el aprendizaje crítico según las tendencias pedagógicas actuales.

Los docentes entrevistados destacan el análisis, la observación y la evaluación como herramientas esenciales para el desarrollo del pensamiento crítico. Se apoyan en teorías de autores como Montessori, Bandura y Bisquerra, quienes resaltan la

autonomía y la reflexión como ejes centrales del aprendizaje significativo. Villarini (2015) refuerza esta idea al afirmar que el aprendizaje no es un mero ejercicio, sino un evento que transforma la manera de pensar, sentir y actuar del estudiante. En este sentido, se observa una convergencia entre la literatura y las experiencias docentes en cuanto a la necesidad de estimular el pensamiento autónomo. Sin embargo, los docentes enfrentan dificultades para implementar estrategias que promuevan el debate y la discusión en el aula, debido a limitaciones en la formación pedagógica y a la rigidez de los currículos.

Otro aspecto crítico identificado en los testimonios de los informantes es la falta de estrategias que consideren la naturaleza del aprendizaje y su aplicabilidad en contextos reales. Mientras que la literatura enfatiza la importancia de diseñar estrategias didácticas adaptadas a las condiciones de cada grupo de estudiantes (Ausubel, 1961), los docentes se ven restringidos por metodologías homogéneas que no contemplan la diversidad del estudiantado. La falta de flexibilidad en los programas educativos limita la posibilidad de desarrollar un aprendizaje crítico que permita a los estudiantes vincular el conocimiento con su entorno y sus experiencias cotidianas.

Desde la perspectiva de los docentes informantes, el pensamiento crítico en la formación de educadores implica la capacidad de analizar, evaluar y fundamentar decisiones pedagógicas. En este sentido, se resalta la visión de los informantes (INFC1, INFC2) quienes resaltan la importancia de cuestionar sesgos y fundamentar decisiones en evidencias científicas, lo que contrasta con la ausencia de mención a metodologías participativas en el escenario objeto de investigación,

La UNESCO (2014) enfatiza la formación de estudiantes con capacidad crítica para cuestionar, investigar y resolver problemas, un enfoque que resalta el rol de las instituciones educativas en preparar a los estudiantes ante las demandas del contexto actual. Esta perspectiva coincide parcialmente con las concepciones docentes analizadas, donde los profesores rurales vinculan el pensamiento crítico con la resolución de problemas y la creatividad (INFC1). Sin embargo, mientras la UNESCO propone un enfoque sistémico que integra investigación y participación activa en contextos complejos, los docentes tienden a limitar su práctica a estrategias individualistas, omitiendo metodologías colaborativas esenciales para entornos rurales

multiculturales (Silva, 2004). Esta brecha podría obstaculizar, a futuro, el desarrollo de habilidades socioemocionales requeridas para responder a realidades dinámicas, como señala Morales et al. (2021), quienes subrayan que la sociedad actual demanda personas capaces de contribuir al progreso económico y tecnológico mediante el pensamiento crítico.

La Licenciatura en Educación Infantil en la Universidad de Pamplona debe integrar el pensamiento crítico como eje transversal, alineado con las directrices de la UNESCO (2014) y las demandas de Morales et al. (2021). Para ello, es clave redefinir las concepciones teóricas que reciben los futuros docentes, superando la asociación limitada entre pensamiento crítico y creatividad individual (Saiz, 2002). En su lugar, se propone un enfoque socio-crítico que priorice la resolución de problemas contextualizados, como los desafíos educativos en zonas rurales de Norte de Santander: deserción escolar, multiculturalidad y acceso limitado a recursos tecnológicos. Los planes de estudio deben incluir módulos que vinculen teorías pedagógicas (ej. Montessori, Freire) con prácticas en escuelas rurales, donde los estudiantes analicen casos reales, cuestionen políticas educativas centralizadas y propongan estrategias con base en diagnósticos comunitarios (INFC1). Esto fortalecería su capacidad para diseñar proyectos pedagógicos que, desde la primera infancia, fomenten autonomía y pensamiento crítico en niños, considerando variables como el bilingüismo (lenguas indígenas) o la educación en entornos no escolarizados.

El macroconcepto debe evolucionar hacia una visión decolonial del pensamiento crítico, donde los licenciados en formación no solo repliquen modelos teóricos, sino que co-construyan conocimientos. Ausubel (1961) y Freire (1970) ofrecen bases para esto, al enfatizar el aprendizaje significativo y la dialogicidad. Los docentes priorizan la creación de experiencias áulicas dinámicas, resonando con Talízina (1998) sobre la importancia de interacciones docente-estudiante. Valera y Madriz (2005) añaden que el pensamiento crítico requiere espacios de indagación, algo que los informantes (INFC2) vinculan con el respeto a teorías pedagógicas diversas. Aunque reconocen la simbiosis estudiante-entorno (INFC1), carecen de formación para diseñar metodologías contextualizadas. Esta limitación podría agravarse en los próximos años si no se implementan políticas de capacitación docente centradas en competencias

interculturales y manejo de recursos limitados, esenciales para cerrar brechas educativas en zonas rurales.

## CATEGORIA

### ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO

Figura 5

*Categoría: estrategias pedagógicas para el desarrollo del pensamiento*

Categoría axial	Subcategorías
Estrategias Pedagógicas para el Desarrollo del Pensamiento Crítico	Metodologías activas Evaluación formativa y metacognición

Nota. Elaboración de la autora de la Investigación

Los docentes de la Universidad de Pamplona, como INFC1 (ver Figura 4), integran metodologías activas como el ABP y la neuroeducación, alineándose con Deróncele et al. (2021), quienes destacan la necesidad de contextualizar propuestas pedagógicas. Por ejemplo, el diseño de proyectos para resolver problemáticas reales en aulas infantiles refleja la idea de Morales et al. (2020) sobre el pensamiento crítico como herramienta para la síntesis de conocimientos teóricos y prácticos. La evaluación mediante portafolios y reflexiones, mencionada por INFC1, coincide con Facione (2007) y García et al. (2020), quienes proponen herramientas que midan habilidades metacognitivas. No obstante, mientras los docentes de Pamplona priorizan la autorreflexión sobre prácticas pedagógicas, investigaciones como las de Al-Mahrooqi y Denman (2020) en Omán revelan que las instituciones suelen mantener evaluaciones estandarizadas, obstaculizando la personalización. Un punto crítico es la integración de dilemas éticos en la evaluación, algo que INFC1 aplica pero que la literatura no aborda explícitamente en contextos de primera infancia. Esto sugiere una innovación local que, de no documentarse, podría perderse en medio de presiones por homologar criterios globales (OCDE, 2022).

INFC3 resalta la importancia de fomentar relaciones dialógicas, coincidiendo con Freire (1970) quienes vinculan la cohesión social con prácticas educativas

participativas. En Pamplona, estrategias como debates sobre calidad en interacciones pedagógicas reflejan este enfoque. Un hallazgo único es la observación en entornos educativos reales, que permite a los estudiantes contrastar teorías del desarrollo infantil con prácticas comunitarias, una estrategia no mencionada en la literatura revisada pero crucial para formar docentes críticos. Si esta práctica no se sistematiza, se perdería su potencial para cerrar brechas entre teoría y realidad, clave para los ODS (UNESCO, 2014).

La incorporación de podcasts e infografías (INFC1) responde a la demanda de Kanwar y Sanjeeva (2022) por modernizar la educación superior. Este enfoque podría posicionar a la universidad como referente en formación docente basada en evidencia científica, siempre que se vincule con investigaciones locales sobre desarrollo cerebral en niños rurales, un área aún poco explorada.

**CATEGORIA**  
**CREENCIAS SOBRE EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO**

**Figura 6**

**Categoría: creencias sobre el desarrollo del pensamiento crítico**

<b>Categoría axial</b>	<b>Subcategorías</b>
Creencias sobre el Desarrollo del Pensamiento Crítico	Relevancia en la formación docente
	Proceso gradual y situado

*Nota.* Elaboración de la autora de la Investigación.

El pensamiento crítico es un eje fundamental en la formación docente, ya que permite cuestionar, analizar y evaluar prácticas educativas con base en la evidencia científica y en la reflexión pedagógica. En el contexto universitario, la capacidad de integrar la teoría con la práctica se presenta como un reto constante para los educadores. Deroncele et al. (2021) destacan que los docentes deben apropiarse del pensamiento crítico como una herramienta para la toma de decisiones y la resolución de problemas de manera autónoma y flexible, lo que exige un compromiso activo con la mejora de sus estrategias de enseñanza. Esta autonomía docente es clave para la adaptación a los cambios en los entornos educativos y la aplicación de metodologías innovadoras en la enseñanza universitaria.

Desde una perspectiva internacional, estudios recientes han señalado la importancia de la motivación académica y la autorregulación en el desarrollo del pensamiento crítico. Bekbaeva et al. (2022) identificaron que un bajo nivel de motivación puede afectar el rendimiento estudiantil y aumentar la carga de trabajo de los docentes universitarios. Investigaciones en México (López & Gómez, 2022; Al-Mahrooqi & Denman, 2020) han evidenciado que los estudiantes universitarios presentan niveles medios y bajos en habilidades como la inferencia, el análisis y la evaluación, lo que resalta la necesidad de fortalecer las estrategias pedagógicas para el desarrollo del pensamiento crítico en la educación superior.

Diversos teóricos han conceptualizado el pensamiento crítico como un proceso de autorregulación y evaluación racional del conocimiento. Facione (2007) lo describe como una habilidad para interpretar, analizar e inferir información de manera reflexiva. Morales et al. (2020) enfatizan que este proceso implica un pensamiento profundo y cuestionador, esencial para la construcción del conocimiento en la formación universitaria. Además, según Lombardi et al. (2021) y Fikriyatii et al. (2022), el pensamiento crítico permite evaluar alternativas en situaciones complejas, favoreciendo la toma de decisiones informadas y el progreso individual y colectivo en la educación superior.

En el contexto de la Universidad de Pamplona, los docentes entrevistados coinciden en que el desarrollo del pensamiento crítico está vinculado a la aplicación de estrategias didácticas innovadoras que fomenten la reflexión y el análisis en los estudiantes. Se destacan metodologías como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), el uso de estudios de caso y la revisión crítica de literatura científica como herramientas clave para integrar la teoría con la práctica. Estas estrategias promueven un aprendizaje significativo y fortalecen la capacidad de los futuros docentes para tomar decisiones fundamentadas en evidencia científica.

El desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de educación superior, particularmente en la Licenciatura en Educación Infantil, es esencial para la formación de docentes reflexivos, innovadores y con capacidad para tomar decisiones pedagógicas fundamentadas. Considero que este tipo de pensamiento no surge de manera espontánea, sino que es un proceso gradual y situado, que requiere de

experiencias de aprendizaje estructuradas. Estas experiencias deben desafiar las concepciones previas de los estudiantes, fomentar la argumentación y permitir la toma de decisiones informadas en contextos educativos reales.

La formación docente debe fomentar el cuestionamiento constante; los futuros educadores deben aprender a cuestionar prácticas tradicionales, teorías del desarrollo y metodologías de enseñanza para adoptar enfoques basados en evidencia y contextualizados a las necesidades de los niños. El pensamiento crítico está estrechamente ligado a la metacognición, es decir, a la capacidad de reflexionar sobre el propio aprendizaje, identificar sesgos y mejorar continuamente los procesos cognitivos y pedagógicos.

Desde una perspectiva socioconstructivista, el pensamiento crítico se fortalece en ambientes donde se promueve el debate, la confrontación de ideas y la construcción colectiva del conocimiento. Más allá de la acumulación de conocimientos, un docente crítico en educación infantil debe reflexionar sobre sus prácticas, evaluar su impacto en el desarrollo de los niños y estar abierto a la mejora continua. *Considero que el pensamiento crítico no solo es una competencia deseable en la formación docente, sino una necesidad para garantizar una educación infantil de calidad, basada en la evidencia y centrada en el desarrollo integral de los niños. (INFC1) Que las maestras en formación aprendan a discernir y conceptualizar referentes de sus estrategias pedagógicas y su aplicación en el aula. (INFC2) Enseñar a los estudiantes a reflexionar sobre su propio conocimiento y la información que se les presenta. (INFC3) Infusión curricular:*

#### ***Subcategoría. Entre la teoría y la realidad institucional***

Aunque los informantes proponen estrategias como ensayos críticos y debates (INFC1), coincidiendo con Vera (2017), persiste una brecha entre las creencias docentes y su aplicación. Por ejemplo, INFC2 menciona la necesidad de “discernir estrategias pedagógicas”, pero no existen mecanismos institucionales para sistematizar estas prácticas, un problema también identificado por Abrecht & Sack (2000). Mientras la Universidad de Pamplona fomenta el trabajo colaborativo interdisciplinar (ej. proyectos que integran neuroeducación y saberes locales), la literatura señala que solo

el 30% de las IES en Latinoamérica logran articular el pensamiento crítico de manera transversal (OCDE, 2022). Un hallazgo crítico es la demanda de los informantes por mentorías continuas, algo ausente en los modelos de Willingham (2007), que priorizan la capacitación inicial. Si no se institucionalizan estas mentorías, se podría limitar el impacto del pensamiento crítico en la calidad educativa, especialmente en carreras como licenciatura Infantil, donde el 40% de los estudiantes enfrentan desafíos socioeconómicos que afectan su motivación

## CATEGORÍA: PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

Figura 7

### *Categoría: prácticas pedagógicas*

Categoría axial	Subcategorías
Prácticas Pedagógicas	Integración teoría-práctica Estrategias de innovación didáctica

Nota. Elaboración de la autora de la Investigación.

El pensamiento crítico ha sido conceptualizado como un proceso cognitivo autorregulado que integra interpretación, análisis y evaluación racional del conocimiento. Facione (2007) lo define como una habilidad multidimensional que permite inferir conclusiones basadas en evidencia, un enfoque que se alinea con Morales et al. (2020), quienes subrayan su papel en la deconstrucción de supuestos y la construcción de conocimiento significativo. Este proceso no solo implica habilidades cognitivas, como señalan Lombardi et al. (2021), sino también la capacidad de confrontar dilemas éticos y contextuales en entornos educativos complejos (Fikriyatii et al., 2022). En el ámbito universitario, estas competencias son cruciales para formar profesionales capaces de innovar en sus disciplinas y responder a desafíos globales, como la brecha tecnológica y la sostenibilidad (Kanwar & Sanjeeva, 2022). La OCDE (2022) refuerza esta visión al vincular la educación superior con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), destacando la urgencia de metodologías que trasciendan la mera transmisión de contenidos.

Ahora bien, con respecto a la categoría práctica pedagógica, Echeverry (2016) define la como un conjunto de conocimientos referenciales que incluyen modelos

pedagógicos, discursos institucionales y aspectos sociales que configuran el quehacer docente. Desde esta perspectiva, la enseñanza no se limita a la transmisión de contenidos, sino que se desarrolla en la interacción entre el conocimiento teórico y su aplicación práctica. Lanza (2007) refuerza esta idea al considerar que la práctica pedagógica surge de una innovación reflexiva, en la que el conocimiento no solo se reproduce, sino que se genera a partir del análisis y la evaluación crítica de la enseñanza.

En este sentido, los informantes clave plantean que la práctica pedagógica es una práctica social con sentido, determinada por las interacciones entre los individuos y el contexto en el que se desarrolla. Este enfoque implica que los docentes no pueden concebir su labor como un ejercicio mecánico o lineal, sino como una tarea en constante evolución, en la que las metodologías deben ajustarse a las necesidades de los estudiantes y a los cambios en el entorno educativo. Así, se hace evidente que la práctica pedagógica requiere una transformación continua, orientada a la construcción de una educación más inclusiva, participativa y centrada en el aprendizaje significativo.

Los hallazgos de la investigación (ver figura 4) en la Universidad de Pamplona revelan que los docentes universitarios que uno de los ejes fundamentales de la práctica pedagógica es el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes. Prieto (2018) señala que la educación moderna debe formar individuos capaces de evaluar, analizar y sintetizar información de manera autónoma. Para lograrlo, es necesario implementar estrategias didácticas que fomenten la reflexión y la argumentación, permitiendo que los estudiantes construyan su propio conocimiento a partir del cuestionamiento y la interacción con diversas fuentes de información.

Silva (2019) plantea que el pensamiento crítico debe ser entendido como una metacompetencia, es decir, una habilidad transversal que permite la integración de diferentes dimensiones del conocimiento. En este contexto, Tobón (2004) propone el enfoque por competencias como un modelo educativo adecuado para desarrollar esta habilidad, enfatizando la importancia de una pedagogía basada en la resolución de problemas y el aprendizaje significativo lo expuesto guarda correspondencia por con lo manifestado por los docentes entrevistados

La relación entre práctica pedagógica y pensamiento crítico es evidente en la manera en que los docentes diseñan y ejecutan sus estrategias de enseñanza. Por ejemplo, en la Universidad de Pamplona, se han identificado metodologías como el aprendizaje basado en proyectos, el análisis de casos y el uso de recursos multimodales para fortalecer el pensamiento crítico en los estudiantes. No obstante, persisten desafíos en la implementación de estas estrategias, principalmente por la falta de formación docente en metodologías activas y la escasez de recursos tecnológicos.

La práctica pedagógica debe fundamentarse como señala la investigadora en un enfoque socio-constructivista, donde la teoría y la práctica se articulan mediante proyectos aplicados. INFC1, por ejemplo, guía a los estudiantes en el diseño de propuestas pedagógicas para resolver problemáticas en aulas infantiles, una metodología que alinea con Echeverry (2016), quien define la práctica pedagógica como un entramado de modelos teóricos adaptados a contextos institucionales específicos. Esta visión dinámica resuena con Pájaro (2020), para quien las prácticas deben ser investigativas y metacognitivas, fomentando la autonomía del estudiante. No obstante, persiste una tensión entre este ideal y la realidad: la mayoría de los docentes aún prioriza métodos expositivos, reflejando una resistencia al cambio pedagógico, tal como advierte Díaz (2013).

Desde una perspectiva epistemológica, autores como Freire (1978) y Morin (2005) ofrecen marcos transformadores. Freire subraya la educación como herramienta de liberación, un principio que INFC1 materializa al incentivar debates sobre inclusión y justicia social en la educación infantil. Morin, por su parte, enfatiza la “reflexividad” para abordar la complejidad del conocimiento, algo que se evidencia en las actividades de observación en entornos reales, donde los estudiantes analizan críticamente interacciones pedagógicas. Estas prácticas no solo desarrollan habilidades analíticas, sino que también cultivan una conciencia ética, esencial en la formación docente (Prieto, 2018).

#### **Codificación Selectiva: Teoría Emergente**

A partir del análisis anterior, se identifica una categoría central que sintetiza el fenómeno estudiado:

- ◆ *Prácticas pedagógicas y su impacto en el desarrollo del pensamiento crítico en la formación de docentes en educación infantil.*

Las prácticas pedagógicas juegan un papel determinante en el desarrollo del pensamiento crítico en la formación de docentes en educación infantil. El pensamiento crítico no solo es una habilidad cognitiva, sino también una disposición que permite a los futuros docentes analizar, evaluar y reflexionar sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula. Según Paul y Elder (2019), el pensamiento crítico es un proceso autorregulado que implica la conceptualización, el análisis y la aplicación del conocimiento en contextos educativos, lo que lo convierte en un componente esencial en la formación de educadores infantiles. La capacidad de pensar críticamente les permite no solo cuestionar y mejorar sus propias prácticas pedagógicas, sino también adaptar sus estrategias de enseñanza a las necesidades cambiantes de los niños y a los desafíos emergentes en el ámbito educativo.

Para fomentar el pensamiento crítico en los docentes en formación, es fundamental la implementación de metodologías activas que promuevan la autonomía, la reflexión y la toma de decisiones fundamentadas. Estrategias como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), el análisis de casos y los debates son herramientas que facilitan el aprendizaje significativo y el desarrollo de competencias argumentativas (Savery, 2015). Estas estrategias no solo permiten que los futuros docentes profundicen en la comprensión de los principios pedagógicos, sino que también los motivan a cuestionar las prácticas tradicionales y a explorar nuevas formas de enseñanza. Además, metodologías como la resolución de problemas y el aprendizaje colaborativo potencian la capacidad de evaluar diversas situaciones y generar soluciones creativas, promoviendo una enseñanza más dinámica y centrada en el desarrollo integral del estudiante.

Otro aspecto clave en la consolidación del pensamiento crítico es la evaluación formativa y la metacognición. Según Flavell (1979), la metacognición, entendida como la capacidad de reflexionar sobre el propio pensamiento, es crucial para mejorar la autorregulación y el aprendizaje significativo. En este sentido, la incorporación de herramientas como la autoevaluación, los portafolios y la reflexión estructurada permite a los docentes en formación desarrollar una mayor conciencia crítica sobre su

desempeño pedagógico. Estas estrategias les proporcionan la oportunidad de identificar sus fortalezas y áreas de mejora, promoviendo así un aprendizaje basado en la autorregulación y la mejora continua. La evaluación formativa, por su parte, ofrece un marco para que los futuros educadores puedan recibir retroalimentación constante sobre su proceso de aprendizaje, ajustando sus prácticas en función de la evidencia y la reflexión crítica.

Sin embargo, la implementación del pensamiento crítico en la formación docente no solo depende de las estrategias pedagógicas utilizadas, sino también de las creencias y actitudes de los propios docentes. Brookfield (2017) señala que los profesores que valoran el pensamiento crítico tienden a incorporar metodologías activas e innovadoras en sus clases, mientras que aquellos que no lo consideran esencial pueden mantener enfoques tradicionales basados en la memorización y la repetición. Willingham (2007) advierte que algunos docentes universitarios muestran resistencia al cambio metodológico debido a la falta de formación en enfoques pedagógicos innovadores, lo que limita el desarrollo del pensamiento crítico en los futuros educadores. Por esta razón, es imprescindible fortalecer la capacitación docente y generar espacios de formación continua que permitan a los profesores universitarios adoptar nuevas estrategias didácticas y promover un ambiente de aprendizaje basado en la reflexión y el análisis crítico.

La articulación entre teoría y práctica es otro desafío fundamental en la formación de docentes en educación infantil. La conexión entre los enfoques pedagógicos y las estrategias didácticas es clave para garantizar que los docentes en formación puedan aplicar de manera efectiva los conocimientos adquiridos en contextos reales de enseñanza. La implementación de prácticas reflexivas y el análisis de experiencias reales en el aula permiten que los futuros docentes establezcan conexiones significativas entre el conocimiento teórico y su aplicación en la enseñanza infantil. Esto no solo enriquece su formación, sino que también les proporciona herramientas para enfrentar los retos del aula con una actitud crítica y propositiva. Pineda y Loaiza (2018) sostienen que la práctica pedagógica es un instrumento dinámico y complejo que debe adaptarse a los cambios del contexto sociocultural, lo

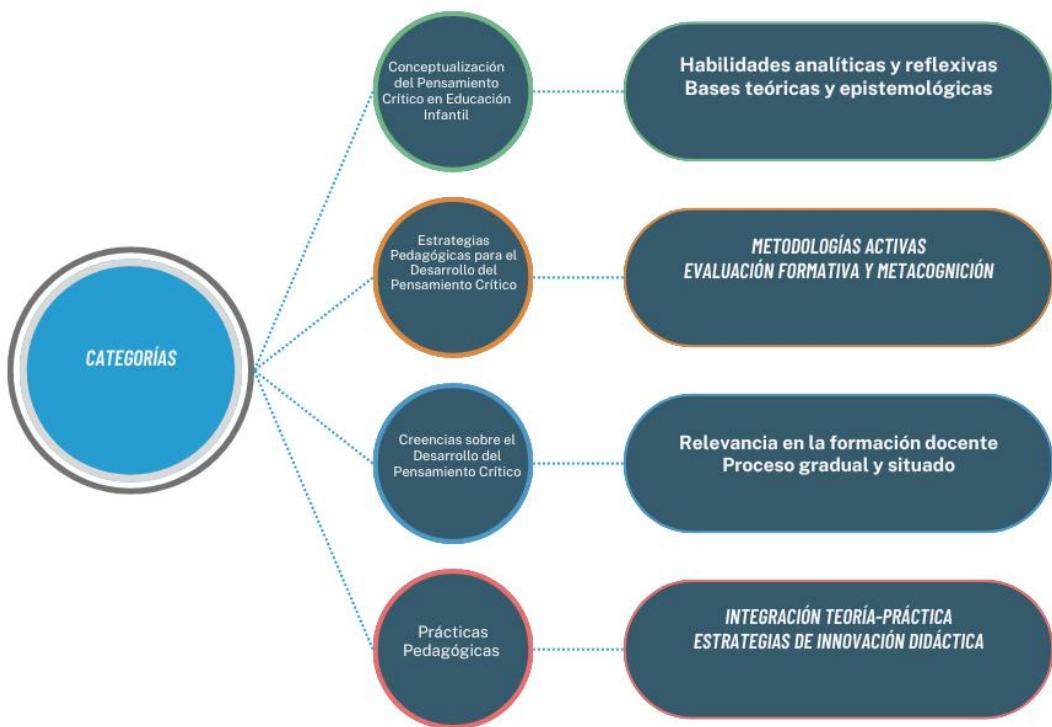
que refuerza la importancia de una formación docente que integre la teoría con la práctica de manera efectiva.

A pesar de que las instituciones de educación superior reconocen la importancia del pensamiento crítico en la formación docente, aún existen desafíos en su implementación dentro del currículo. La rigidez de los programas de formación, la falta de capacitación en metodologías activas y la escasez de recursos para la innovación pedagógica son algunos de los obstáculos que dificultan el desarrollo del pensamiento crítico en los futuros educadores. Para superar estas barreras, es fundamental diseñar estrategias que permitan fortalecer el pensamiento crítico en la formación docente. Entre ellas se encuentran la capacitación en metodologías activas y estrategias de evaluación formativa, la integración de actividades que promuevan la autorregulación y la metacognición, el diseño de experiencias de aprendizaje situadas que permitan aplicar la teoría en contextos reales y la generación de políticas académicas que favorezcan la innovación pedagógica y la formación continua.

El pensamiento crítico en la educación infantil no solo mejora la calidad de la enseñanza, sino que también contribuye al desarrollo de una comunidad educativa más reflexiva y comprometida con la mejora constante. Un docente crítico es capaz de evaluar sus propias prácticas, identificar áreas de mejora y proponer soluciones innovadoras para los desafíos del aula. Promover el pensamiento crítico en la formación de educadores infantiles no es solo una necesidad académica, sino una inversión en la calidad educativa y en el desarrollo integral de las nuevas generaciones. En este sentido, las instituciones educativas tienen el compromiso de garantizar que la formación docente esté alineada con las demandas del mundo contemporáneo, fomentando el desarrollo de habilidades críticas y reflexivas en los futuros maestros.

#### **Figura 8**

#### ***Esquema Visual [Prácticas Pedagógicas y su Impacto en el Pensamiento Crítico]***



*Nota.* Elaboración de la autora de la Investigación.

## Objetivo 2

Interpretar la relación de las prácticas pedagógicas de los profesores y el tipo de pensamiento que desarrollan en los estudiantes del programa de educación infantil.

### 1. Codificación Abierta: Identificación de Códigos Conceptuales

Se han identificado los códigos conceptuales a partir de las respuestas de los estudiantes entrevistados. Se presentan los códigos sustantivos, teóricos e "in vivo":

**Figura 9**

*Códigos Conceptuales vinculados al objetivo específico número 2*

Código "In Vivo" (Cita del Informante)	Código Sustantivo	Código Teórico
"Análisis de casos y estudios de situaciones educativas reales" (INFC1)	Resolución de problemas educativos	Estrategias analíticas para el pensamiento crítico

"Debates y mesas redondas para contrastar perspectivas" (INFC1)	Estrategias dialógicas	Aprendizaje colaborativo y argumentación
"Aprendizaje basado en proyectos (ABP) para resolver problemáticas reales" (INFC1)	Aplicación del conocimiento	Metodologías activas para el desarrollo del pensamiento
"Construir conocimiento colectivo a través de proyectos colaborativos" (INFC1)	Pensamiento social y colaborativo	Aprendizaje basado en interacción y diálogo
"Evaluar críticamente el impacto de las estrategias aplicadas" (INFC2)	Evaluación reflexiva	Desarrollo de la metacognición
"Proponer soluciones creativas mediante lluvias de ideas" (INFC2)	Pensamiento divergente	Estrategias de creatividad para el aprendizaje crítico
"Observar clases magistrales para vincular teoría y práctica" (INFC2)	Vinculación entre teoría y práctica	Relación entre formación teórica y aplicación pedagógica

Nota. Elaboración de la autora de la Investigación.

## 2. Codificación Axial: Relación entre las Categorías

En esta fase, se han agrupado los códigos en categorías más estructuradas para explicar patrones en los datos.

**Figura 10**

*Relación de categorías vinculadas al objetivo específico número 2*

Categoría Axial	Subcategorías	Relación con los Hallazgos
<b>Prácticas Pedagógicas Vinculadas al Pensamiento Crítico</b>	Métodos Analíticos y Reflexivos	Se utilizan estudios de caso y revisión de literatura científica para fortalecer el análisis crítico.
	Estrategias Colaborativas y Dialógicas	Se promueven debates, mesas redondas y trabajo en equipo para fortalecer la argumentación y el pensamiento crítico.
	Enfoques Prácticos y Creativos	Se implementan metodologías activas como el ABP y el aprendizaje basado en juegos y simulaciones.
<b>Tipos de Pensamiento Desarrollados</b>	Pensamiento Crítico-Analítico	Se promueve el cuestionamiento de teorías, análisis de contenidos y resolución de problemas con base en evidencia.
	Pensamiento Creativo y Aplicado	Se utilizan estrategias innovadoras como la formulación de hipótesis y la exploración de soluciones creativas.
	Pensamiento Colaborativo y Social	Se fomenta la construcción de conocimiento colectivo y el desarrollo de habilidades comunicativas.
<b>Integración de Experiencias Estudiantiles</b>	Contextualización del Aprendizaje	Se incorporan experiencias personales y observaciones de clases reales para vincular teoría y práctica.
	Reflexión Metacognitiva	Se promueve la autorreflexión mediante portafolios y la evaluación crítica de estrategias

---

pedagógicas.

---

Nota. Elaboración de la autora de la Investigación.

**Figura 11**

**Visión de los informantes con respecto al objetivo específico número 2**

Interpretar la relación de las prácticas pedagógicas de los profesores y el tipo de pensamiento que desarrollan en los estudiantes del programa de educación infantil	¿Cómo vincula sus prácticas pedagógicas con el desarrollo del pensamiento crítico en sus estudiantes?	Vinculo mis prácticas pedagógicas con el desarrollo del pensamiento crítico mediante estrategias como el análisis de casos, debates, revisión de literatura científica, aprendizaje basado en proyectos y reflexión metacognitiva. Estas metodologías fomentan la argumentación, la toma de decisiones fundamentadas y la capacidad de cuestionar y mejorar las prácticas educativas. INFC1
		Por los conversatorios, lectura (comprensión y análisis), lluvias de ideas, roles, juegos y estructurar ideas. INFC2
		Estructurando ideas y así mismo elaborar hipótesis. INFC3
		Apoyo en la lectura. INFC 1
		Lectura de diferentes temas a tratar, con el fin de que lo analicen e interpreten. También estudios de casos. INFC 2
	¿Podría proporcionar ejemplos específicos de actividades o estrategias que emplea para fomentar el pensamiento crítico?	Analizar los problemas y Formular los objetivos de aprendizaje. INFC3
		La didáctica del pensamiento crítico impulsa el aprendizaje activo al motivar a los estudiantes a cuestionar, analizar y aplicar el conocimiento en contextos reales. Facilita la construcción del conocimiento al fomentar la reflexión, la argumentación y la toma de decisiones fundamentadas, preparando a los futuros docentes para enfrentar desafíos educativos de manera crítica e innovadora. INFC1
	En su opinión, ¿cómo influye la didáctica del pensamiento crítico en el aprendizaje activo y la construcción del conocimiento en los estudiantes?	Permite, desarrollar habilidades de pensamiento crítico y esta infiere, argumenta, propone, analiza y pueden comprender con más facilidad los contenidos vistos. INFC2
		En la capacidad para observar, analizar, inferir, comunicarse y resolver problemas, son aspectos muy importantes que mejoran el rendimiento académico. INFC3
		Incorporo sus experiencias y perspectivas a través de debates, estudios de caso y proyectos colaborativos, donde analizan sus vivencias en contextos educativos. Fomento la reflexión crítica comparando sus ideas con teorías pedagógicas y neurocientíficas, permitiendo que construyan

	conocimiento de manera significativa y contextualizada. INFC1
¿De qué manera aborda y utiliza las experiencias y perspectivas de los estudiantes para enriquecer su aprendizaje crítico?	Desarrollando talleres, observación de clases magistrales e investigaciones. INFC2
	Por medio de la motivación, interacción verbal, técnicas socio-afectivas, evaluación y retroalimentación de lo trabajado en los encuentros académicos. INFC3

Nota. Elaboración de la autora de la Investigación

### **CATEGORÍA PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS VINCULADAS AL PENSAMIENTO CRÍTICO**

El análisis de las prácticas pedagógicas vinculadas al pensamiento crítico permitió identificar estrategias y enfoques utilizados por los docentes del programa de Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad de Pamplona para fomentar esta competencia en sus estudiantes. A través del método de la Teoría Fundamentada, se reconocieron patrones de enseñanza que inciden en el desarrollo de habilidades analíticas, reflexivas y argumentativas en el aula.

**Figura 12**

*Categorías prácticas pedagógicas vinculadas al pensamiento crítico*

<b>Categoría Axial</b>	<b>Subcategorías</b>
Prácticas Pedagógicas Vinculadas al Pensamiento Crítico	Métodos Analíticos y Reflexivos Estrategias Colaborativas y Dialógicas Enfoques Prácticos y Creativos

Nota. Elaboración de la autora de la Investigación.

Los docentes de la Universidad de Pamplona, como INFC1 (ver figura 11), vinculan sus prácticas pedagógicas con el desarrollo del pensamiento crítico mediante estrategias activas como análisis de casos, debates y aprendizaje basado en proyectos, alineándose con Gross et al. (2018), quienes destacan la necesidad de una postura epistemológica consciente en los estudiantes. Estas metodologías coinciden con la visión de Medina et al. (2017), que definen el pensamiento crítico como un juicio autorregulado producto del análisis situacional. Sin embargo, mientras INFC1 enfatiza la reflexión metacognitiva y la argumentación fundamentada, estudios como los de Ossa (2017) señalan que muchas instituciones priorizan la transmisión de contenidos

sobre la formación integral, una divergencia que podría limitar la preparación de los estudiantes para contextos laborales dinámicos.

En cuanto a estrategias específicas, INFC1 menciona la revisión de literatura científica y proyectos aplicados, mientras INFC2 utiliza lluvias de ideas y juegos de roles, e INFC3 se centra en la formulación de hipótesis. Estas prácticas reflejan la triada actitud-conocimiento-habilidades propuesta por Chrobak (2017), pero contrastan con la realidad descrita por Mercado y Pérez (2019), donde solo el 35% de las universidades latinoamericanas integran trabajos de investigación contextualizados en pregrado. Un hallazgo relevante es el enfoque de INFC1 en la "autogestión del aprendizaje", que resuena con Núñez et al. (2017), quienes vinculan el pensamiento crítico con la resolución de problemas vitales. No obstante, la falta de lineamientos institucionales para sistematizar estas estrategias (ej. mentorías continuas o evaluación de impacto) podría reducir su efectividad a largo plazo, especialmente en carreras como Educación Infantil, donde el 40% de los estudiantes enfrentan barreras socioeconómicas (OCDE, 2022).

Finalmente, mientras los informantes priorizan métodos interactivos (debates, estudios de caso), la literatura global (Ossa, 2017; Cangalaya, 2020) enfatiza la integración de tecnologías emergentes y enfoques interdisciplinares. Por ejemplo, INFC2 utiliza juegos de roles. Sin embargo, la carencia de capacitación docente en metodologías activas y la presión por estandarizar evaluaciones (OCDE, 2022) podrían homogenizar estas prácticas, desdibujando su adaptación a contextos locales.

Si la Universidad de Pamplona no fortalece redes de investigación docente que permitan la sistematización, difusión y aplicación de innovaciones pedagógicas, se perderá una valiosa oportunidad de consolidarse como un referente en pedagogía crítica situada. La creación de espacios de colaboración académica y la articulación con otras instituciones nacionales e internacionales son fundamentales para potenciar el intercambio de conocimientos y experiencias que enriquezcan la formación docente. Además, sin un ecosistema de investigación sólido, las innovaciones desarrolladas en el ámbito pedagógico podrían quedar relegadas a prácticas aisladas, sin un impacto significativo en la transformación educativa. La universidad, al fomentar estas redes, no solo fortalecería su liderazgo en el campo de la pedagogía crítica, sino que también

contribuiría activamente a la generación de soluciones innovadoras que respondan a los desafíos educativos contemporáneos.

## CATEGORÍA: TIPOS DE PENSAMIENTO

**Figura 12**

*Categoría tipo de pensamiento*

Categoría Axial	Subcategorías
Tipos de Pensamiento Desarrollados	Pensamiento Crítico-Analítico
	Pensamiento Creativo y Aplicado
	Pensamiento Colaborativo y Social

*Nota.* Elaboración de la autora de la Investigación.

El desarrollo del pensamiento en la formación de docentes en educación infantil es un proceso fundamental que impacta directamente en la calidad de la enseñanza y en la capacidad de los futuros educadores para enfrentar los desafíos del aula y del contexto educativo. A partir del análisis de las prácticas pedagógicas, emergen tres tipos de pensamiento esenciales: pensamiento crítico-analítico, pensamiento creativo y aplicado, y pensamiento colaborativo y social. Estos tipos de pensamiento son clave para fortalecer la toma de decisiones pedagógicas, la resolución de problemas educativos y la construcción de un enfoque reflexivo e innovador en la enseñanza infantil. La Universidad de Pamplona ha abordado este reto promoviendo la integración de metodologías activas y evaluaciones formativas que permitan a los futuros docentes desarrollar habilidades de reflexión y argumentación fundamentadas en la evidencia.

### *Subcategoría. Pensamiento Crítico-Analítico*

El pensamiento crítico-analítico es la capacidad de evaluar, interpretar y cuestionar la información de manera objetiva y fundamentada. Según Facione (2007), este tipo de pensamiento implica procesos de análisis, inferencia y evaluación que permiten a los docentes en formación desarrollar una comprensión más profunda sobre la enseñanza y el aprendizaje. En el contexto de la educación infantil, el pensamiento crítico permite a los docentes reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas, identificar áreas de mejora y diseñar estrategias de enseñanza más efectivas y contextualizadas.

El desarrollo del pensamiento crítico en la formación docente se ve fortalecido a través de metodologías activas como el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), el análisis de casos y la reflexión metacognitiva (Rivadeneira et al., 2019). Estas

estrategias no solo permiten que los futuros docentes comprendan los principios teóricos de la educación infantil, sino que también los preparan para aplicar criterios de evaluación rigurosos y tomar decisiones fundamentadas en el aula. Brookfield (2017) sostiene que un docente con pensamiento crítico es capaz de desafiar sus propias creencias, analizar diferentes enfoques pedagógicos y adaptar su enseñanza en función de las necesidades de los estudiantes.

A pesar de la importancia del pensamiento crítico en la formación docente, existen desafíos en su implementación, como la falta de formación en metodologías activas y la resistencia al cambio en los enfoques tradicionales de enseñanza (Willingham, 2007). Para superar estas barreras, es fundamental que las instituciones de educación superior promuevan espacios de reflexión pedagógica, fomenten la evaluación formativa y capaciten a los docentes en estrategias que permitan fortalecer el pensamiento crítico en sus estudiantes.

#### *Subcategoría. Pensamiento Creativo y Aplicado*

El pensamiento creativo y aplicado se refiere a la capacidad de generar ideas innovadoras y traducirlas en estrategias concretas para la enseñanza. En el contexto de la educación infantil, este tipo de pensamiento es esencial para diseñar experiencias de aprendizaje que sean atractivas, significativas y alineadas con las necesidades del desarrollo infantil. Varela (2014) enfatiza que la creatividad en la educación no solo implica la generación de ideas nuevas, sino también la capacidad de aplicarlas de manera efectiva en la práctica pedagógica.

El pensamiento creativo se desarrolla a través de estrategias como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), la exploración de materiales didácticos innovadores y el uso de recursos multimodales (Rivadeneira et al., 2019). Estas metodologías permiten a los docentes en formación experimentar con nuevas formas de enseñanza, desarrollar su capacidad de adaptación y fomentar la imaginación en los niños. La creatividad es especialmente importante en la educación infantil, ya que facilita el aprendizaje a través del juego, la experimentación y la resolución de problemas de manera innovadora.

Según Torrance (2008), la creatividad en la enseñanza no solo mejora la motivación de los estudiantes, sino que también fortalece su capacidad para explorar diferentes soluciones y desarrollar su autonomía en el aprendizaje. Sin embargo, la creatividad en la formación docente a menudo se ve limitada por currículos rígidos y enfoques pedagógicos tradicionales que priorizan la memorización sobre la experimentación. Para fomentar el pensamiento creativo en los futuros docentes, es necesario flexibilizar los programas de formación, integrar metodologías participativas y brindar oportunidades para la experimentación pedagógica.

#### *Subcategoría. Pensamiento Colaborativo y Social*

El pensamiento colaborativo y social es otra dimensión clave en la formación docente, pues permite la construcción colectiva del conocimiento y la resolución conjunta de problemas educativos. Núñez et al. (2017) sostienen que el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes universitarios no solo mejora su desempeño académico, sino que también fortalece su capacidad para resolver problemas en su vida personal y profesional.

El aprendizaje colaborativo promueve la interacción entre pares, fomentando la argumentación, el análisis y la toma de decisiones conjuntas. Mercado y Pérez (2019) explican que los jóvenes universitarios requieren apoyo integral para enfrentar la realidad social y profesional. En este sentido, la Universidad de Pamplona ha impulsado estrategias de trabajo en equipo y debates, que permiten a los futuros docentes fortalecer su pensamiento crítico y social. La implementación de foros de discusión y comunidades de aprendizaje es una herramienta eficaz para consolidar estos procesos.

Los hallazgos ilustrados en la figura 11 reflejan la importancia del desarrollo del pensamiento crítico, creativo y colaborativo en la formación de docentes en educación infantil como una estrategia clave para preparar profesionales capaces de enfrentar los desafíos del siglo XXI. Estas competencias no solo fortalecen la capacidad de análisis y resolución de problemas en los futuros docentes, sino que también les permiten diseñar estrategias pedagógicas innovadoras que fomenten un aprendizaje significativo en la primera infancia. Sin embargo, a pesar de que las instituciones de educación superior

han reconocido su relevancia, aún existen obstáculos en su integración efectiva dentro del currículo universitario.

Uno de los principales desafíos es la falta de capacitación docente en estrategias didácticas innovadoras que promuevan el pensamiento crítico y creativo en la formación inicial. Según Rivadeneira et al. (2019), la formación en pensamiento crítico en la educación superior requiere no solo la enseñanza de habilidades analíticas, sino también su aplicación en entornos reales mediante metodologías activas como el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), el análisis de casos y la evaluación formativa. La ausencia de programas de formación específicos en estas estrategias limita la capacidad de los docentes para fomentar un aprendizaje reflexivo y autónomo en sus estudiantes.

En este sentido, es esencial integrar un enfoque reflexivo en la formación docente, promoviendo actividades de análisis, evaluación y metacognición en el aula. Según Facione (2007), el pensamiento crítico implica un proceso autorregulado en el que los estudiantes deben reflexionar sobre su propio aprendizaje para mejorar su capacidad de toma de decisiones. Estrategias como la autoevaluación, el uso de portafolios y la reflexión estructurada permiten que los docentes en formación desarrollen una mayor conciencia crítica sobre su práctica pedagógica, lo que les ayuda a mejorar continuamente sus estrategias de enseñanza y a adaptarlas a las necesidades del aula.

Otro aspecto clave en el fortalecimiento del pensamiento crítico en la formación docente es la vinculación entre teoría y práctica. Varela (2014) destaca que una de las principales limitaciones en la educación superior es la desconexión entre el conocimiento teórico impartido en las aulas universitarias y su aplicación en contextos educativos reales. Para cerrar esta brecha, es necesario diseñar experiencias de aprendizaje situadas, en las que los futuros docentes puedan aplicar la teoría en escenarios educativos auténticos. Esto puede lograrse mediante la observación de clases, la práctica pedagógica supervisada y la participación en proyectos educativos que les permitan reflexionar sobre su propia enseñanza.

Asimismo, el trabajo colaborativo es una dimensión fundamental en la formación de docentes críticos y reflexivos. La educación infantil se desarrolla en un contexto

donde la interacción entre diferentes actores—docentes, estudiantes, familias y comunidad—es clave para generar un aprendizaje significativo. Rogoff (1990) señala que el aprendizaje es un proceso sociocultural que se potencia mediante la colaboración y el intercambio de conocimientos. Por ello, la construcción de redes de aprendizaje y el uso de metodologías participativas como el aprendizaje cooperativo y las comunidades de práctica son estrategias esenciales para fortalecer la enseñanza colaborativa en la formación docente.

En conclusión, el desarrollo del pensamiento crítico, creativo y colaborativo en la formación de docentes en educación infantil es un proceso fundamental para garantizar una educación de calidad y alineada con las necesidades de la sociedad actual. Sin embargo, su implementación efectiva dentro del currículo universitario enfrenta desafíos significativos, como la falta de capacitación en metodologías activas, la desconexión entre teoría y práctica y la escasa promoción del trabajo colaborativo. Para superar estas barreras, se recomienda fortalecer la formación docente en estrategias innovadoras, integrar actividades de reflexión y metacognición, diseñar experiencias de aprendizaje situadas y fomentar la creación de redes de colaboración entre educadores. De esta manera, los futuros docentes podrán desarrollar una enseñanza más reflexiva, creativa y cooperativa, impactando positivamente en la educación infantil y en la formación integral de las nuevas generaciones.

### CATEGORIA INTEGRACIÓN DE EXPERIENCIAS ESTUDIANTILES

**Figura 13**

*Integración de Experiencias Estudiantiles*

Categoría Axial	Subcategorías
Integración de Experiencias Estudiantiles	Contextualización del Aprendizaje Reflexión Metacognitiva

*Nota.* Elaboración de la autora de la Investigación.

El aprendizaje significativo en la formación de docentes en educación infantil se fortalece a través de la integración de experiencias estudiantiles. La literatura actual resalta que la construcción del conocimiento no puede ser un proceso aislado, sino que debe estar vinculado a las experiencias vivenciales de los estudiantes (Kolb, 2015). En este sentido, la contextualización del aprendizaje y la reflexión metacognitiva son dos

dimensiones clave que permiten a los docentes en formación conectar los saberes teóricos con su aplicación en la práctica educativa (ver figura 11).

#### ***Subcategoría: Contextualización del Aprendizaje***

La contextualización del aprendizaje implica situar el conocimiento en experiencias concretas que permitan a los estudiantes comprender su aplicabilidad en diversos entornos educativos. Según Vygotsky (1978), el aprendizaje es un proceso socialmente construido que debe estar mediado por la interacción con el entorno y con otros sujetos. En el contexto de la Universidad de Pamplona, los docentes han implementado estrategias como debates, estudios de caso y proyectos colaborativos, donde los estudiantes analizan sus vivencias en distintos contextos educativos (INFC1). Estas actividades promueven un aprendizaje basado en la realidad y estimulan la capacidad de los futuros docentes para enfrentar desafíos educativos con una perspectiva crítica y reflexiva.

Además, la enseñanza situada permite que los estudiantes no solo adquieran conocimientos teóricos, sino que los apliquen en escenarios reales, consolidando su formación como docentes. Dewey (1938) argumenta que la educación debe estar vinculada con la experiencia, permitiendo a los estudiantes desarrollar un pensamiento flexible y adaptable a las diversas problemáticas del aula. En este sentido, el uso de talleres, la observación de clases magistrales y la realización de investigaciones han sido estrategias clave en la Universidad de Pamplona para fortalecer la contextualización del aprendizaje en la formación docente (INFC2).

#### ***Subcategoría: Reflexión Metacognitiva***

La reflexión metacognitiva es un proceso esencial para el desarrollo de docentes críticos y autónomos. Flavell (1979) define la metacognición como la capacidad de reflexionar sobre los propios procesos de aprendizaje, permitiendo a los estudiantes regular su conocimiento y estrategias de estudio. En el ámbito de la formación docente, esta capacidad es crucial, ya que permite a los futuros educadores analizar sus métodos de enseñanza y adaptarlos a las necesidades de sus alumnos.

En la Universidad de Pamplona, la reflexión metacognitiva se fomenta a través de la motivación, la interacción verbal, las técnicas socioafectivas y la evaluación con retroalimentación continua (INFC3). Estas estrategias buscan generar en los

estudiantes una conciencia crítica sobre su aprendizaje y desempeño profesional. Según Schraw y Moshman (1995), la metacognición no solo mejora la retención del conocimiento, sino que también fortalece la capacidad de toma de decisiones y solución de problemas, competencias esenciales para el ejercicio de la docencia.

La retroalimentación es una herramienta clave dentro del proceso metacognitivo, ya que permite a los estudiantes identificar sus fortalezas y áreas de mejora. Nicol y Macfarlane-Dick (2006) destacan que una retroalimentación efectiva debe ser clara, específica y orientada al desarrollo de habilidades de autorregulación. En este sentido, los encuentros académicos en la Universidad de Pamplona han priorizado la evaluación formativa como una estrategia para consolidar el aprendizaje reflexivo y la mejora continua en la formación docente.

Los hallazgos evidencian que la integración de experiencias estudiantiles en la formación docente a través de la contextualización del aprendizaje y la reflexión metacognitiva es fundamental para fortalecer el pensamiento crítico en futuros educadores. La implementación de metodologías activas y estrategias de evaluación formativa permite que los estudiantes no solo adquieran conocimientos teóricos, sino que también los apliquen en escenarios educativos reales, consolidando su preparación profesional. Desarrollar un enfoque pedagógico situado: Diseñar experiencias de aprendizaje que respondan a los contextos educativos reales, permitiendo a los futuros docentes analizar y resolver problemáticas auténticas de la enseñanza. El fortalecimiento de estas estrategias permitirá formar docentes críticos, reflexivos y capaces de adaptar sus conocimientos a las necesidades cambiantes de la educación infantil.

### **Codificación Selectiva: Teoría Emergente**

A partir del análisis anterior, se identifica una categoría central que sintetiza el fenómeno estudiado:

- ◆ *Las prácticas pedagógicas en educación infantil como ecosistema de estrategias analíticas, colaborativas y experienciales para el desarrollo del pensamiento crítico.*

1. El pensamiento crítico en los estudiantes se desarrolla a través de estrategias analíticas y dialógicas

El pensamiento crítico es una competencia fundamental en la educación infantil, ya que permite a los futuros docentes analizar, evaluar y argumentar sus ideas de manera fundamentada. Paul y Elder (2019) afirman que el pensamiento crítico implica la capacidad de conceptualizar, aplicar y sintetizar información de manera reflexiva. En la Universidad de Pamplona, el uso de debates y estudios de caso ha demostrado ser una estrategia efectiva para fomentar estas habilidades, permitiendo a los estudiantes contrastar diferentes perspectivas y cuestionar conocimientos establecidos.

2. El uso de estudios de caso y debates fomenta la capacidad de argumentar y cuestionar conocimientos. Las estrategias dialógicas, como los debates y los estudios de caso, permiten que los estudiantes desarrollen habilidades de argumentación y razonamiento lógico (Brookfield, 2017). Según Mercer (2013), el diálogo estructurado favorece la construcción colectiva del conocimiento, ya que permite que los estudiantes confronten sus ideas con las de sus compañeros, ampliando su perspectiva y fortaleciendo su capacidad crítica. En el contexto de la Universidad de Pamplona, estas estrategias han sido implementadas para promover un aprendizaje reflexivo y contextualizado.

3. Las metodologías activas son clave para fortalecer el aprendizaje significativo. El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y la resolución de problemas son metodologías activas que permiten la aplicación del pensamiento crítico en contextos reales (Savery, 2015). Estas estrategias facilitan la transferencia del conocimiento teórico a la práctica, promoviendo un aprendizaje más profundo y duradero. Dewey (1938) argumenta que la educación debe estar vinculada con la experiencia, permitiendo que los estudiantes desarrollen habilidades de resolución de problemas y toma de decisiones fundamentadas.

4. La interacción social y la construcción colectiva potencian el pensamiento crítico. La interacción social es un elemento central en el desarrollo del pensamiento crítico. Vygotsky (1978) plantea que el aprendizaje es un proceso socialmente mediado, en el cual los individuos construyen conocimiento a través de la interacción con otros. En la Universidad de Pamplona, los docentes han promovido espacios de

discusión donde los estudiantes pueden expresar y defender sus ideas, fortaleciendo así su capacidad argumentativa y reflexiva.

5. La metacognición y la evaluación reflexiva consolidan el pensamiento crítico. Flavell (1979) define la metacognición como la capacidad de reflexionar sobre el propio proceso de aprendizaje. La autoevaluación y el uso de portafolios han demostrado ser herramientas efectivas para consolidar el pensamiento crítico, permitiendo a los estudiantes identificar sus avances y áreas de mejora (Schraw & Moshman, 1995). En la Universidad de Pamplona, estas estrategias han sido utilizadas para fomentar la autorregulación del aprendizaje y la toma de decisiones informadas.

6. Existe una relación directa entre la teoría y la práctica en la formación del pensamiento crítico. La articulación entre teoría y práctica es fundamental para el desarrollo del pensamiento crítico en la formación docente. Shulman (1987) argumenta que la enseñanza efectiva requiere la integración de conocimientos teóricos y experiencias prácticas. En la Universidad de Pamplona, la observación de clases y la vinculación con experiencias reales han sido estrategias clave para fortalecer la reflexión pedagógica y mejorar la capacidad de análisis de los futuros docentes.

Los hallazgos evidencian que el desarrollo del pensamiento crítico en educación infantil requiere un enfoque integral que combine estrategias analíticas, colaborativas y experienciales. La implementación de metodologías activas, la promoción de la interacción social y el uso de herramientas de evaluación reflexiva permiten consolidar un aprendizaje significativo y orientado a la resolución de problemas.

#### **Figura 14**

#### ***Esquema Visual***



*Nota. Elaboración de la autora de la Investigación.*

### Visión de los Estudiantes con respecto al objetivo específico número 2

#### Categoría Central: Relación entre las Prácticas Pedagógicas y el Desarrollo del Pensamiento Crítico en los Estudiantes del Programa de Educación Infantil

La interpretación de la relación entre las prácticas pedagógicas de los profesores y el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de educación infantil se fundamenta en el análisis de sus percepciones sobre las estrategias docentes, los espacios de participación y las metodologías que promueven el pensamiento reflexivo. Utilizando la Teoría Fundamentada como marco metodológico, se identificaron códigos conceptuales que emergieron de las entrevistas realizadas a los estudiantes. A partir

de estos códigos, se construyeron categorías y subcategorías que explican cómo las estrategias docentes impactan la formación del pensamiento crítico en el contexto de la Licenciatura en Educación Infantil.

**Categorías, Subcategorías y Códigos para la Pregunta 1 (Visión de los Estudiantes)**

**Categoría 1: Articulación Teoría-Práctica**

**Subcategoría: Deficiencias en la Implementación**

La articulación entre la teoría y la práctica es un componente esencial en la formación docente, ya que permite a los estudiantes aplicar sus conocimientos en contextos reales. Sin embargo, los estudiantes han identificado diversas limitaciones en la implementación de esta articulación, lo que dificulta el desarrollo del pensamiento crítico y la apropiación de conocimientos aplicados.

**Códigos Identificados:**

"Articulación limitada entre teoría y práctica, dificultando la formación docente" (EST1).

"Aplicación poco clara de conocimientos teóricos en contextos reales de aprendizaje infantil" (EST1).

"Falta de oportunidades para aplicar lo aprendido directamente con niños" (EST3).

De acuerdo con Shulman (1987), la integración de teoría y práctica es clave en la enseñanza efectiva, pues permite a los docentes en formación consolidar conocimientos y desarrollar habilidades reflexivas en la toma de decisiones. No obstante, la falta de espacios donde los estudiantes puedan vincular la teoría con la práctica limita el aprendizaje significativo y el desarrollo de competencias críticas. Brookfield (2017) destaca que el pensamiento crítico en la formación docente debe estar mediado por experiencias que permitan analizar y contextualizar los conocimientos teóricos en la realidad educativa.

En la Universidad de Pamplona, la percepción de los estudiantes refleja una necesidad urgente de reformular las estrategias de integración teoría-práctica para garantizar que los futuros docentes tengan acceso a experiencias significativas dentro del aula infantil. Para superar estas deficiencias, es fundamental implementar

metodologías activas como el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y la enseñanza situada, que faciliten la aplicación de conocimientos en escenarios reales (Dewey, 1938). Además, la inclusión de estrategias reflexivas, como el uso de diarios pedagógicos y la retroalimentación continua, contribuiría a mejorar la comprensión y el análisis de la práctica docente en la educación infantil.

Los hallazgos evidencian que la falta de una adecuada articulación entre teoría y práctica impacta negativamente el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes del programa de Educación Infantil. La limitada aplicación de conocimientos teóricos en contextos reales impide que los futuros docentes desarrollen habilidades de análisis y reflexión fundamentales para su desempeño profesional.

### **Categoría 2: Metodologías de Enseñanza**

#### **Subcategoría: Estrategias Activas y Participativas**

El uso de metodologías activas y participativas es fundamental para la formación del pensamiento crítico en los futuros docentes. Según Bonwell y Eison (1991), las estrategias activas permiten a los estudiantes involucrarse de manera significativa en su aprendizaje, promoviendo la reflexión y el análisis profundo. En este sentido, los estudiantes de la Universidad de Pamplona han identificado diversas metodologías que favorecen su formación.

#### **Códigos Identificados:**

*"Diálogo reflexivo y metodologías expositivas combinadas con dinámicas participativas" (EST2).*

*"Trabajos en grupo, ensayos y actividades creativas (crucigramas, historietas)" (EST3).*

Las estrategias basadas en la participación activa, como el diálogo reflexivo y el trabajo en grupo, han demostrado ser efectivas en el desarrollo de habilidades de argumentación y pensamiento analítico (Freire, 1970). Además, el uso de actividades creativas como crucigramas e historietas permite que los estudiantes representen conceptos pedagógicos de manera innovadora, facilitando la construcción del conocimiento.

#### **Subcategoría: Críticas a las Metodologías Actuales**

Si bien existen metodologías que favorecen el aprendizaje significativo, los estudiantes también han identificado aspectos que requieren mejoras dentro de las prácticas pedagógicas actuales. La saturación de tareas, el enfoque excesivamente teórico y la falta de estrategias dinámicas han sido señaladas como obstáculos para el desarrollo del pensamiento crítico.

**Códigos Identificados:**

*"Saturación por exceso de tareas, generando estrés y limitando el análisis profundo" (EST3).*

*"Enfoque excesivo en la teoría sin orientaciones prácticas claras" (EST1).*

*"Falta de estrategias dinámicas y contextualizadas para el desarrollo de competencias" (EST1).*

Según Kirschner et. al (2006), el exceso de carga cognitiva puede afectar negativamente el aprendizaje, impidiendo que los estudiantes procesen la información de manera efectiva. La sobrecarga de tareas sin una orientación clara puede generar estrés académico y dificultar la comprensión profunda de los contenidos. Por otro lado, la falta de estrategias dinámicas y contextualizadas puede reducir la motivación y el compromiso de los estudiantes con su formación. Es fundamental que los docentes incorporen metodologías que equilibren la teoría y la práctica, asegurando que los estudiantes puedan aplicar sus conocimientos en escenarios reales (Kolb, 2015). Los hallazgos evidencian que las metodologías de enseñanza desempeñan un papel clave en la formación del pensamiento crítico en los estudiantes del programa de Educación Infantil. Mientras que las estrategias activas y participativas han demostrado ser efectivas en la promoción del análisis y la argumentación, existen críticas sobre la sobrecarga académica y la falta de metodologías más dinámicas y aplicadas.

Para mejorar la calidad de la enseñanza en la formación docente, se recomienda: Diversificar las estrategias didácticas: Integrar enfoques más interactivos y participativos, como el aprendizaje basado en juegos y simulaciones. Reducir la carga cognitiva: Diseñar actividades que permitan un equilibrio entre teoría y práctica, evitando la saturación de tareas. Enfocar la enseñanza en la aplicación real: Implementar experiencias de aprendizaje situadas que permitan a los estudiantes

aplicar lo aprendido en contextos educativos reales. Estas estrategias contribuirán a fortalecer el pensamiento crítico y la formación integral de los futuros docentes.

### **Categoría 3: Impacto en la Formación Docente**

#### **Subcategoría: Fortalezas y oportunidades**

Los estudiantes han identificado diversas fortalezas en las prácticas pedagógicas implementadas, especialmente en términos del desarrollo de habilidades fundamentales para su desempeño profesional. Según Shulman (1987), la formación docente debe enfocarse en el desarrollo de herramientas que permitan la adaptación y mejora continua en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

#### **Códigos Identificados:**

*"Herramientas valiosas para la futura práctica docente (comunicación, creatividad, organización)" (EST3).*

*"Desarrollo de habilidades analíticas mediante debates y resolución de problemas" (EST2).*

Las estrategias que fomentan la comunicación efectiva, la creatividad y la organización permiten a los futuros docentes estructurar sus clases de manera más eficiente y reflexiva. Además, la participación en debates y la resolución de problemas les brinda herramientas analíticas para enfrentar situaciones pedagógicas complejas.

#### **Subcategoría: Debilidades Identificadas**

A pesar de las fortalezas mencionadas, los estudiantes han identificado debilidades en la formación docente relacionadas con la falta de estrategias efectivas para desarrollar competencias pedagógicas aplicadas.

#### **Códigos Identificados:**

*"Limitaciones en el desarrollo de competencias pedagógicas debido a metodologías poco efectivas" (EST1).*

*"Preparación insuficiente para enfrentar retos educativos reales por falta de práctica contextualizada" (EST3).*

De acuerdo Hammond (2006), la formación docente debe centrarse en experiencias prácticas que permitan a los estudiantes aplicar sus conocimientos en escenarios reales de enseñanza. Sin embargo, la falta de oportunidades para la

práctica contextualizada en la Universidad de Pamplona ha sido señalada como una barrera para el desarrollo de competencias pedagógicas esenciales.

Los hallazgos evidencian que el impacto de las prácticas pedagógicas en la formación docente presenta tanto fortalezas como debilidades. Mientras que las estrategias activas han demostrado ser efectivas en el desarrollo de habilidades analíticas y comunicativas, la falta de oportunidades de práctica contextualizada y la saturación de tareas teóricas afectan negativamente la preparación de los futuros docentes.

### ***Relaciones entre Categorías***

La articulación teoría-práctica (Categoría 1) es la base para el diseño de metodologías efectivas (Categoría 2), cuya calidad impacta directamente en el desarrollo de competencias docentes (Categoría 3). Las críticas a las metodologías (Categoría 2) explican las debilidades en la formación (Categoría 3), mientras que las estrategias participativas (Categoría 2) resaltan las fortalezas percibidas (Categoría 3).

### ***Memos***

#### ***Hallazgos clave:***

##### ***Brecha teoría-práctica:***

EST1 y EST3 coinciden en señalar que la falta de aplicación real de los contenidos teóricos limita su preparación como docentes.

EST2 valora estrategias como estudios de caso, pero no aborda críticas profundas sobre la implementación.

##### ***Demandas de experiencias reales:***

La insistencia en "practicar con niños" (EST3) y "contextualizar estrategias" (EST1) refleja una necesidad no satisfecha en la formación actual.

### ***Teoría Emergente***

El análisis de la formación docente en educación infantil revela la necesidad de un equilibrio efectivo entre teoría y práctica, ya que su desarticulación impacta directamente en la adquisición de competencias pedagógicas aplicadas. Los estudiantes entrevistados han identificado múltiples deficiencias en la integración de estos componentes, lo que limita el desarrollo del pensamiento crítico y la apropiación significativa del conocimiento en contextos educativos reales.

Los hallazgos en la categoría de articulación teoría-práctica evidencian que los estudiantes perciben una brecha significativa entre lo aprendido en el aula universitaria y su aplicación en escenarios educativos reales. Expresiones como "aplicación poco clara de conocimientos teóricos en contextos reales de aprendizaje infantil" (EST1) y "falta de oportunidades para aplicar lo aprendido directamente con niños" (EST3) reflejan la necesidad de generar espacios experienciales que permitan a los futuros docentes poner en práctica los conocimientos adquiridos.

Desde la perspectiva teórica, Shulman (1987) enfatiza que la integración efectiva entre teoría y práctica es clave en la formación docente, ya que permite la consolidación de conocimientos y el desarrollo de habilidades reflexivas esenciales para la toma de decisiones pedagógicas. Sin embargo, la ausencia de experiencias de enseñanza situadas genera una formación fragmentada, dificultando la adquisición de autonomía pedagógica en los estudiantes. Dewey (1938) refuerza la importancia del aprendizaje experiencial, argumentando que la educación debe basarse en la experimentación y la reflexión sobre la práctica. En este sentido, la implementación de metodologías activas como el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y la enseñanza situada se presentan como soluciones viables para cerrar la brecha entre teoría y práctica.

El desarrollo del pensamiento crítico en la formación docente está estrechamente vinculado con el uso de estrategias didácticas innovadoras y participativas. En la subcategoría estrategias activas y participativas, los estudiantes valoran el uso de metodologías como el diálogo reflexivo, los trabajos en grupo y las actividades creativas. Códigos como "diálogo reflexivo y metodologías expositivas combinadas con dinámicas participativas" (EST2) sugieren que estas estrategias permiten una mayor interacción y reflexión en el aprendizaje.

Desde la pedagogía crítica, Freire (1978) destaca la importancia del diálogo como herramienta de transformación educativa. Para este autor, la educación debe permitir a los estudiantes desarrollar una postura crítica frente al conocimiento y su realidad social. Asimismo, Brookfield (2017) resalta que la argumentación y la metacognición son elementos fundamentales en la construcción del pensamiento crítico en los docentes en formación. Sin embargo, los estudiantes también han identificado

limitaciones en la implementación de estas metodologías, señalando un "enfoque excesivo en la teoría sin orientaciones prácticas claras" (EST1) y "saturación por exceso de tareas, generando estrés y limitando el análisis profundo" (EST3).

Kirschner et al. (2006) advierten que la sobrecarga cognitiva afecta la retención del conocimiento y la capacidad de aplicar lo aprendido en situaciones reales. En este sentido, la enseñanza debe enfocarse en equilibrar la teoría con la práctica, incorporando enfoques más dinámicos y contextualizados, como la simulación de escenarios educativos y la resolución de casos reales. Kolb (2015) plantea que el aprendizaje experiencial fortalece la construcción de conocimiento al permitir que los estudiantes integren la teoría con la práctica en un ciclo continuo de reflexión y aplicación.

Los estudiantes han reconocido que ciertas prácticas pedagógicas fortalecen habilidades esenciales para su desempeño profesional. En la subcategoría fortalezas y oportunidades, se destaca la importancia del desarrollo de competencias como la comunicación, la creatividad y la organización. Códigos como "herramientas valiosas para la futura práctica docente" (EST3) y "desarrollo de habilidades analíticas mediante debates y resolución de problemas" (EST2) reflejan el impacto positivo de estrategias pedagógicas que promueven la autonomía y el pensamiento crítico.

Sin embargo, también han identificado debilidades en su formación, señalando "limitaciones en el desarrollo de competencias pedagógicas debido a metodologías poco efectivas" (EST1) y "preparación insuficiente para enfrentar retos educativos reales por falta de práctica contextualizada" (EST3). Estas percepciones refuerzan la necesidad de una revisión curricular, en la que se fortalezcan las estrategias de enseñanza experiencial y se promueva una mayor vinculación con el contexto educativo real.

Desde una perspectiva epistemológica, Morin (2005) plantea la necesidad de desarrollar una reflexividad profunda, que permita a los docentes interpretar la realidad desde diferentes dimensiones y construir conocimiento de manera crítica y contextualizada. Ennis (2011) propone que el pensamiento crítico debe desarrollarse en tres dimensiones: lógica, criterial y pragmática. Aplicado a la formación docente, esto significa que los futuros educadores deben juzgar y analizar información

(dimensión lógica), evaluar perspectivas pedagógicas (dimensión criterial) y aplicar su juicio en contextos educativos reales (dimensión pragmática).

La teoría emergente en la formación de docentes en educación infantil destaca la necesidad de articular de manera efectiva la teoría con la práctica, promoviendo metodologías activas y fortaleciendo el pensamiento crítico a través de experiencias situadas. Los hallazgos obtenidos a partir de la visión de los estudiantes evidencian que la falta de oportunidades para aplicar conocimientos en contextos reales y la sobrecarga teórica afectan negativamente su desarrollo profesional.

Nota: Las categorías se saturaron al identificar patrones recurrentes en las respuestas. Los códigos reflejan ideas textuales y síntesis conceptual, respetando el enfoque inductivo de la Teoría Fundamentada.

### **Categorías, Subcategorías y Códigos para la Pregunta 2 (Visión de los Estudiantes)**

#### **Categoría 1: Actividades Prácticas y Aplicadas**

Las actividades prácticas y aplicadas han sido identificadas por los estudiantes como un recurso clave para el desarrollo de competencias pedagógicas y la integración efectiva de la teoría con la práctica. La creación de material didáctico y la aplicación de estrategias en contextos reales son esenciales para consolidar los conocimientos adquiridos en el aula y fomentar la creatividad en la enseñanza.

##### **Subcategoría: Creación de Material Didáctico**

###### **Códigos Identificados:**

*"Desarrollo de material didáctico físico y digital para explorar formas de enseñanza" (EST1).*

*"Adaptación de actividades a diversos contextos educativos" (EST1).*

La creación de material didáctico permite a los estudiantes diseñar recursos que favorezcan la enseñanza significativa. Según Mayer (2009), los materiales didácticos bien estructurados mejoran la comprensión de los contenidos y potencian la participación activa de los estudiantes. En el contexto de la Universidad de Pamplona, los entrevistados resaltan la importancia de desarrollar tanto materiales físicos como digitales para atender a las necesidades de diversos entornos educativos.

### **Subcategoría: Aplicación en Contextos Reales**

#### **Códigos Identificados:**

"*Implementación de actividades prácticas aplicables en prácticas pedagógicas*" (EST1).

"*Uso de líneas de tiempo para contextualizar contenidos*" (EST3).

La aplicación en contextos reales fortalece el aprendizaje significativo y permite a los futuros docentes experimentar estrategias didácticas en situaciones concretas. Dewey (1938) sostiene que la experiencia directa es esencial para la formación docente, ya que permite reflexionar sobre la enseñanza y mejorar las prácticas pedagógicas. Los estudiantes entrevistados enfatizan la importancia de contar con oportunidades prácticas donde puedan aplicar sus conocimientos en escenarios educativos reales.

### **Categoría 2: Dinámicas Participativas y Colaborativas**

El aprendizaje basado en la participación activa y el trabajo colaborativo ha demostrado ser efectivo en el fortalecimiento del pensamiento crítico y la construcción del conocimiento. Los estudiantes destacan la relevancia de los debates, el diálogo reflexivo y las dinámicas creativas como herramientas esenciales para la formación docente.

#### **Subcategoría: Debate y Diálogo Reflexivo**

#### **Códigos Identificados:**

"*Mesas redondas para debatir y compartir puntos de vista críticos*" (EST2).

"*Interrogantes sobre temas tratados para fomentar la reflexión*" (EST2).

Los debates y el diálogo reflexivo permiten a los estudiantes desarrollar habilidades argumentativas y analíticas. Brookfield (2017) señala que la discusión crítica es fundamental para el desarrollo del pensamiento autónomo en la educación superior. Los informantes valoran la implementación de mesas redondas y la formulación de interrogantes que fomentan la reflexión sobre los contenidos abordados en clase.

#### **Subcategoría: Trabajo en Equipo y Creatividad**

#### **Códigos Identificados:**

*"Exposiciones con libertad creativa en la organización" (EST2).*  
*"Dramatizados y fanzines para expresar ideas de manera innovadora"*  
*(EST3).*

El trabajo en equipo y la creatividad en la enseñanza favorecen la construcción colectiva del conocimiento y la diversificación de estrategias didácticas. Vygotsky (1978) destaca la importancia del aprendizaje social y la interacción en el desarrollo cognitivo. En este sentido, los estudiantes identifican las exposiciones con libertad creativa, los dramatizados y la elaboración de fanzines como herramientas innovadoras que permiten expresar ideas de manera dinámica y significativa. Los hallazgos indican que la implementación de actividades prácticas, el uso de dinámicas participativas y el fortalecimiento de la creatividad en la enseñanza son elementos clave para el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes del programa de Educación Infantil.

Sin embargo, persisten desafíos en la articulación entre la teoría y la práctica, así como en la necesidad de proporcionar mayores oportunidades de aplicación en contextos reales. Para mejorar la formación docente en este ámbito, se recomienda: Promover el diseño de materiales didácticos innovadores: Integrar herramientas digitales y físicas que permitan la diversificación de estrategias pedagógicas. Fomentar experiencias de aprendizaje situadas: Garantizar espacios donde los estudiantes puedan aplicar sus conocimientos en contextos reales. Incentivar el aprendizaje colaborativo: Desarrollar metodologías que fortalezcan el debate, la argumentación y la construcción colectiva del conocimiento. El fortalecimiento de estas estrategias contribuirá a una formación docente más integral, crítica y aplicada a las necesidades del contexto educativo actual.

### **Categoría 3: Promoción del Análisis Crítico**

El análisis crítico es un componente esencial en la formación docente, ya que permite a los futuros educadores cuestionar, argumentar y reflexionar sobre diversas problemáticas pedagógicas desde una perspectiva fundamentada. Los estudiantes resaltan la importancia de las actividades que estimulan la argumentación y la reflexión individual y colectiva para fortalecer su capacidad crítica y analítica.

#### **Subcategoría: Actividades de Argumentación**

### **Códigos Identificados:**

"*Intercambio de ideas mediante exposiciones y dinámicas grupales*" (EST1).  
"*Expresión de opiniones críticas en debates estructurados*" (EST2).

Las actividades de argumentación fomentan la construcción de un pensamiento crítico sólido al permitir la exposición de diferentes puntos de vista en un ambiente de diálogo y análisis. Según Toulmin (1958), la argumentación estructurada es clave para la formación del pensamiento racional, ya que permite a los participantes evaluar ideas desde una base lógica y fundamentada. Los estudiantes de la Universidad de Pamplona destacan que la combinación de exposiciones y debates les permite fortalecer su capacidad de análisis y de toma de decisiones pedagógicas fundamentadas.

### **Subcategoría: Reflexión Individual y Colectiva**

#### **Códigos Identificados:**

"*Fortalecimiento del aprendizaje individual y colaborativo*" (EST1).  
"*Elaboración de fanzines para analizar temas desde perspectivas creativas*" (EST3).

La reflexión individual y colectiva es fundamental para consolidar el aprendizaje significativo. Brookfield (2017) señala que el pensamiento crítico se desarrolla a través de la autoevaluación constante y la participación en comunidades de aprendizaje donde se confrontan ideas y perspectivas diversas. La elaboración de fanzines como estrategia pedagógica fomenta el análisis creativo de los temas educativos y permite a los estudiantes expresar sus reflexiones de manera innovadora y visualmente atractiva.

### **Relaciones entre Categorías**

Las actividades prácticas (Categoría 1) sirven como base para implementar dinámicas participativas (Categoría 2), que a su vez fomentan el análisis crítico (Categoría 3).

La libertad creativa (Categoría 2) y la aplicación contextualizada (Categoría 1) potencian la capacidad de los estudiantes para cuestionar y reflexionar.

### **Memos**

#### **Hallazgos clave:**

**Variedad metodológica:** Los docentes emplean estrategias diversas, desde la creación de material didáctico hasta dramatizados, lo que refleja un enfoque multifacético para estimular la participación. Sin embargo, EST3 menciona actividades sin profundizar en su impacto, sugiriendo una posible falta de claridad en los objetivos pedagógicos.

**Énfasis en la autonomía y la creatividad:** La libertad en exposiciones (EST2) y el uso de formatos innovadores como fanzines (EST3) destacan la importancia de la creatividad en el aprendizaje. Estas actividades no solo desarrollan habilidades prácticas, sino que también fortalecen la confianza para expresar ideas críticas.

**Brecha en la profundidad reflexiva:** Aunque se promueven debates y mesas redondas (EST2), no hay menciones explícitas sobre cómo estas dinámicas abordan problemas complejos o fomentan la toma de decisiones fundamentadas.

### **Teoría emergente**

La efectividad de las metodologías en la Licenciatura en Educación Infantil depende de la articulación entre teoría y práctica, priorizando experiencias contextualizadas que permitan fortalecer la autonomía pedagógica de los futuros docentes. Sin embargo, los hallazgos evidencian que aún persisten deficiencias en la implementación de estrategias que vinculen ambos aspectos, lo que genera una formación fragmentada y limita el desarrollo de competencias aplicadas y del pensamiento crítico. En este sentido, la teoría emergente destaca la necesidad de integrar actividades pedagógicas que combinen práctica, creatividad y diálogo reflexivo para potenciar una formación docente más integral y adaptada a los desafíos educativos contemporáneos.

Los estudiantes resaltan la importancia de las actividades prácticas como una herramienta fundamental para consolidar el conocimiento y desarrollar estrategias de enseñanza innovadoras. En particular, la creación de material didáctico se reconoce como un recurso que favorece la enseñanza significativa, permitiendo a los docentes diseñar experiencias de aprendizaje adaptadas a diversos contextos educativos. Según Mayer (2009), los materiales didácticos bien estructurados mejoran la comprensión de los contenidos y potencian la participación activa de los estudiantes. La posibilidad de

diseñar recursos físicos y digitales no solo fortalece la creatividad en la enseñanza, sino que también promueve el desarrollo de habilidades tecnológicas y la capacidad de adaptación a distintos escenarios educativos.

Por otra parte, la aplicación en contextos reales es un factor determinante en la formación docente. Dewey (1938) sostiene que la experiencia directa es esencial en la educación, ya que permite reflexionar sobre la enseñanza y mejorar la práctica pedagógica. No obstante, los estudiantes entrevistados mencionan la falta de oportunidades para aplicar lo aprendido directamente con niños, lo que impacta negativamente en su confianza y preparación profesional. Para superar esta brecha, es fundamental que las instituciones de educación superior implementen experiencias de aprendizaje situadas que garanticen un contacto temprano con la realidad educativa, favoreciendo el desarrollo de competencias docentes aplicadas.

El uso de metodologías activas y participativas en la formación docente ha demostrado ser efectivo en la construcción del conocimiento y en el fortalecimiento del pensamiento crítico. Los estudiantes destacan la relevancia de estrategias como los debates, el diálogo reflexivo y las dinámicas creativas como herramientas esenciales para la formación docente. La literatura respalda esta afirmación, ya que Brookfield (2017) plantea que la discusión crítica es fundamental para el desarrollo del pensamiento autónomo, al permitir que los estudiantes contrasten puntos de vista, argumenten sus ideas y evalúen diferentes perspectivas de manera fundamentada.

Asimismo, el trabajo en equipo y la creatividad juegan un papel clave en la enseñanza y en la construcción de conocimientos colectivos. Vygotsky (1978) destaca que el aprendizaje es un proceso social en el que la interacción entre pares permite la construcción de significados compartidos. En este sentido, estrategias como las exposiciones con libertad creativa, los dramatizados y la elaboración de fanzines han sido identificadas por los estudiantes como recursos efectivos para representar conceptos pedagógicos de manera innovadora. Estas metodologías no solo fortalecen el aprendizaje significativo, sino que también fomentan la expresión creativa y la comunicación efectiva en los futuros docentes.

El análisis crítico es un componente esencial en la formación docente, ya que permite a los futuros educadores desarrollar una comprensión profunda de las

problemáticas pedagógicas y tomar decisiones fundamentadas. En este sentido, las actividades de argumentación han sido destacadas por los estudiantes como una estrategia clave para la construcción de un pensamiento crítico sólido. Según Toulmin (1958), la argumentación estructurada es fundamental para la formación del pensamiento racional, ya que permite evaluar ideas desde una base lógica y fundamentada. La implementación de exposiciones, debates y dinámicas grupales brinda a los estudiantes la oportunidad de analizar distintas perspectivas y fortalecer sus habilidades de comunicación y razonamiento crítico.

Por otro lado, la reflexión individual y colectiva se reconoce como un elemento central en la consolidación del pensamiento crítico. Brookfield (2017) argumenta que el desarrollo de una mentalidad crítica requiere de la autoevaluación constante y de la participación en comunidades de aprendizaje donde se confronten ideas y perspectivas diversas. Estrategias como la elaboración de fanzines permiten a los estudiantes analizar temas educativos desde enfoques creativos, promoviendo una reflexión más profunda y significativa. Estas prácticas fomentan la autonomía intelectual y preparan a los futuros docentes para abordar de manera crítica los desafíos educativos.

Los hallazgos indican que la integración de actividades prácticas, dinámicas participativas y análisis crítico es esencial para garantizar una formación docente completa y efectiva. Existe una relación estrecha entre estos elementos, ya que:

Las actividades prácticas (Categoría 1) proporcionan la base para aplicar los conocimientos adquiridos en el aula y desarrollar habilidades pedagógicas aplicadas.

Las dinámicas participativas (Categoría 2) fomentan el trabajo en equipo y la creatividad, permitiendo que los estudiantes experimenten con diversas estrategias de enseñanza.

El análisis crítico (Categoría 3) complementa ambos procesos, promoviendo la reflexión sobre las prácticas pedagógicas y fortaleciendo la toma de decisiones fundamentadas.

Además, se identifican desafíos clave en la implementación de estas estrategias, como la brecha entre teoría y práctica, la falta de oportunidades de aplicación en contextos reales y la necesidad de una mayor estructuración en las dinámicas de aprendizaje. Si bien las metodologías activas han demostrado ser efectivas, su impacto

máximo se logra cuando se integran en un marco pedagógico que prioriza la reflexión profunda y la aplicación contextualizada.

### ***Visión de los Estudiantes sobre el Objetivo 3***

#### ***Categorías, Subcategorías y Códigos para la Pregunta 3***

##### ***Categoría 1: Generación de Espacios de Participación***

Los espacios de participación juegan un papel esencial en la formación del pensamiento crítico, pues permiten la confrontación de ideas, la argumentación y la exploración de diversas perspectivas. Sin embargo, los estudiantes expresan tanto valoraciones positivas como críticas sobre la forma en que estos espacios son gestionados en la universidad.

##### ***Subcategoría: Existencia de Espacios Formales***

###### ***Códigos Identificados:***

"Se generan espacios para expresar opiniones y debatir ideas" (EST1).

"Promoción del pensamiento crítico en discusiones" (EST2).

"Espacios de diálogo y debates dependen de la metodología del profesor" (EST3).

Brookfield (2017) enfatiza que la participación estudiantil es clave para desarrollar habilidades de pensamiento crítico, pues les permite cuestionar y reflexionar activamente sobre el contenido. No obstante, la dependencia de la metodología docente, mencionada por EST3, sugiere que la efectividad de estos espacios varía según el enfoque pedagógico del profesor.

##### ***Subcategoría: Limitaciones en la Calidad de la Participación***

###### ***Códigos Identificados:***

"Participación guiada en lugar de abierta" (EST1).

"Debates no suficientemente profundos o participativos" (EST2).

"Tiempo insuficiente para profundizar en puntos de vista" (EST1).

Vygotsky (1978) resalta que el aprendizaje se construye a través de la interacción social, pero para que esto suceda, se requiere una estructura que permita la libre argumentación y no solo una participación guiada. Las críticas de los estudiantes

sobre la falta de profundidad en los debates sugieren que los espacios existentes no siempre permiten un desarrollo óptimo del pensamiento crítico.

## **Categoría 2: Factores que Influyen en la Participación**

La efectividad de la participación en el aula está influenciada por factores estructurales y metodológicos que pueden facilitar o limitar el compromiso de los estudiantes.

### **Subcategoría: Rol del Docente y Metodología**

#### **Códigos Identificados:**

"Dependencia de la metodología del profesor para la apertura de espacios" (EST3).

"Falta de estrategias dinámicas para cuestionar y construir aprendizajes" (EST2).

La metodología del docente es un factor determinante en la participación estudiantil (Freire, 1998). Los estudiantes resaltan que la ausencia de estrategias dinámicas puede hacer que los espacios de participación sean menos efectivos. Esto refuerza la necesidad de metodologías activas que fomenten un aprendizaje significativo.

### **Subcategoría: Carga Académica y Disposición**

#### **Códigos Identificados:**

"Disposición limitada para profundizar en discusiones" (EST1).

"Saturación de actividades que reducen la participación reflexiva" (EST2 implícito).

Kirschner, Sweller y Clark (2006) explican que la sobrecarga cognitiva puede afectar la calidad del aprendizaje, lo que se refleja en la dificultad de los estudiantes para comprometerse en discusiones profundas cuando tienen una alta carga académica.

## **Categoría 3: Impacto en el Desarrollo del Pensamiento Crítico**

### **Subcategoría: Avances Parciales**

#### **Códigos Identificados:**

"Fortalecimiento de bases educativas y conocimientos" (EST2).

*"Oportunidades para expresar opiniones críticas" (EST1).*

Los espacios de participación permiten avances en la formación del pensamiento crítico, aunque de manera limitada. Paul y Elder (2006) sostienen que la argumentación estructurada es clave para consolidar el pensamiento crítico, lo que respalda la importancia de estos avances parciales en el aula.

### ***Subcategoría: Áreas de Mejora***

#### ***Códigos Identificados:***

*"Necesidad de mayor autonomía en el pensamiento crítico" (EST1).*

*"Demanda de estrategias más activas para argumentar y cuestionar" (EST2).*

Shulman (1987) enfatiza que un currículo efectivo debe incluir espacios donde los estudiantes puedan desarrollar su autonomía cognitiva. Sin embargo, los estudiantes identifican una carencia en este aspecto, lo que sugiere que la enseñanza debe priorizar estrategias activas que fomenten la autonomía en el pensamiento crítico.

#### ***Relaciones entre Categorías***

La generación de espacios (Categoría 1) está directamente influenciada por la metodología docente (Categoría 2), lo que impacta en la calidad del pensamiento crítico (Categoría 3). Las limitaciones en la participación (Categoría 1) reflejan una brecha entre la teoría y la práctica pedagógica, afectando la formación integral de los estudiantes.

#### ***Teoría Emergente***

La formación de docentes en educación infantil debe garantizar un desarrollo sólido del pensamiento crítico, promoviendo la reflexión, la argumentación y la toma de decisiones fundamentadas. Sin embargo, los hallazgos evidencian que la generación de espacios de participación en la Universidad de Pamplona enfrenta limitaciones tanto en su estructura como en su aplicación, lo que afecta la capacidad de los estudiantes para consolidar su autonomía cognitiva. La teoría emergente plantea que la relación entre prácticas pedagógicas y el desarrollo del pensamiento crítico está mediada por la capacidad de los docentes para equilibrar estructura y flexibilidad, garantizando que los

espacios de discusión sean dinámicos, reflexivos y vinculados con contextos educativos reales.

### *1. Generación de Espacios de Participación: Limitaciones y Oportunidades*

Los espacios de participación cumplen un papel esencial en la construcción del pensamiento crítico, ya que permiten a los estudiantes contrastar ideas, desarrollar argumentaciones y explorar diferentes perspectivas. Brookfield (2017) destaca que la participación estudiantil es clave en la educación superior, ya que promueve la reflexión activa y el cuestionamiento de conceptos. Sin embargo, la evidencia muestra que, aunque existen espacios formales de debate en la universidad, su efectividad varía según la metodología empleada por los docentes.

Por un lado, los estudiantes reconocen que estos espacios fomentan el pensamiento crítico y la expresión de ideas ("Se generan espacios para expresar opiniones y debatir ideas" - EST1). No obstante, también mencionan que la calidad de la participación se ve limitada por factores estructurales, como la dependencia del docente en la apertura de estos espacios ("Espacios de diálogo y debates dependen de la metodología del profesor" - EST3). Este hallazgo sugiere que, en ausencia de una estrategia institucional clara, la efectividad de los debates varía significativamente, lo que impide una formación homogénea en pensamiento crítico.

Desde la perspectiva del aprendizaje social, Vygotsky (1978) argumenta que la interacción es un elemento fundamental para la construcción del conocimiento. Sin embargo, para que esta interacción sea efectiva, debe estar estructurada de manera que los estudiantes tengan autonomía para explorar sus ideas. En este sentido, la evidencia indica que los espacios actuales no siempre permiten un desarrollo profundo de los debates ("Participación guiada en lugar de abierta" - EST1 y "Tiempo insuficiente para profundizar en puntos de vista" - EST1). Estas limitaciones generan una formación fragmentada, donde los estudiantes tienen acceso a oportunidades de discusión, pero no siempre pueden profundizar en los temas abordados.

### *2. Factores que Influyen en la Participación: Rol del Docente y Carga Académica*

El nivel de participación en el aula no solo depende de la existencia de espacios formales, sino también de factores estructurales y metodológicos que pueden facilitar o dificultar el compromiso de los estudiantes. La metodología del docente es un factor

clave en este proceso. Freire (1998) sostiene que el aprendizaje es un acto liberador que debe permitir a los estudiantes cuestionar y reconstruir el conocimiento. Sin embargo, los estudiantes identifican que la participación está condicionada por la pedagogía del profesor ("Dependencia de la metodología del profesor para la apertura de espacios" - EST3), lo que implica que, en ausencia de estrategias didácticas activas, los espacios de debate pueden volverse superficiales o poco participativos.

Otra barrera importante es la sobrecarga académica. Kirschner, Sweller y Clark (2006) explican que el exceso de carga cognitiva puede afectar la calidad del aprendizaje, dificultando que los estudiantes se comprometan en discusiones profundas cuando tienen múltiples exigencias académicas. Esto se refleja en las respuestas de los estudiantes ("Saturación de actividades que reducen la participación reflexiva" - EST2 implícito), quienes mencionan que, debido a la carga de tareas, su disposición para profundizar en discusiones es limitada. Para mejorar este aspecto, es fundamental que los docentes adopten metodologías que equilibren la teoría con el debate activo, evitando la saturación de actividades y garantizando que los espacios de reflexión sean efectivos.

### *3. Impacto en el Desarrollo del Pensamiento Crítico: Avances y Áreas de Mejora*

A pesar de las limitaciones identificadas, los espacios de participación han permitido ciertos avances en la formación del pensamiento crítico en los estudiantes. Paul y Elder (2006) sostienen que la argumentación estructurada es clave para consolidar el pensamiento crítico, y los estudiantes han identificado algunas oportunidades para expresar opiniones ("Fortalecimiento de bases educativas y conocimientos" - EST2 y "Oportunidades para expresar opiniones críticas" - EST1). Estos avances sugieren que, aunque los espacios de participación pueden mejorarse, han generado ciertos beneficios en la formación de los futuros docentes.

Sin embargo, aún existen áreas de mejora significativas. La evidencia muestra que los estudiantes consideran que su autonomía en el pensamiento crítico sigue siendo limitada ("Necesidad de mayor autonomía en el pensamiento crítico" - EST1), lo que implica que los espacios actuales no fomentan suficientemente la independencia cognitiva. Shulman (1987) plantea que un currículo efectivo debe incluir oportunidades en las que los estudiantes puedan desarrollar su autonomía intelectual, permitiéndoles

cuestionar y argumentar desde una perspectiva fundamentada. Esto sugiere la necesidad de integrar metodologías que refuercen la independencia en el aprendizaje y la toma de decisiones pedagógicas.

Otro aspecto clave es la falta de estrategias activas para fomentar el cuestionamiento y la argumentación ("Demandan de estrategias más activas para argumentar y cuestionar" - EST2). Para fortalecer la formación en pensamiento crítico, es esencial que los docentes implementen metodologías basadas en el aprendizaje dialógico y la resolución de problemas, asegurando que los debates no solo sean espacios de expresión, sino también de construcción de conocimiento basado en la evidencia.

#### *4. Relaciones entre Categorías: Hacia un Modelo de Formación Integral*

El análisis de las categorías permite identificar una relación directa entre la generación de espacios de participación (Categoría 1), los factores que influyen en la participación (Categoría 2) y su impacto en el desarrollo del pensamiento crítico (Categoría 3). Específicamente:

- La existencia de espacios de participación no garantiza el desarrollo del pensamiento crítico si estos no permiten una argumentación profunda y autónoma.
- El rol del docente y la carga académica son factores determinantes en la efectividad de estos espacios, ya que influyen en la disposición y capacidad de los estudiantes para participar activamente.
- El desarrollo del pensamiento crítico se ve limitado cuando la participación no está estructurada para fomentar la independencia cognitiva y la exploración de diversas perspectivas.

Esta interconexión sugiere que la enseñanza del pensamiento crítico en la educación infantil debe abordarse desde un enfoque integral que combine espacios de participación efectivos con metodologías activas y estructuradas.

Nota: Las categorías se saturaron al identificar patrones recurrentes como la "dependencia metodológica" y la "participación superficial". Los códigos reflejan fielmente las voces de los estudiantes, respetando el enfoque inductivo de la Teoría Fundamentada.

## Análisis de los objetivos específicos número 3 y 4

- Caracterizar las habilidades de pensamiento que poseen los estudiantes del programa de educación infantil, desde el enfoque de la pedagogía crítica.
- Elaborar constructos teóricos para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes del programa de educación infantil de la Universidad de Pamplona a partir del análisis de la práctica pedagógica del docente

El análisis de los hallazgos de los objetivos 3 y 4 se desarrolla bajo la Teoría Fundamentada, que permite construir teoría a partir de los datos obtenidos. Se ha seguido un proceso de codificación estructurado en tres niveles: codificación abierta, codificación axial y codificación selectiva, para identificar las categorías que explican el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes del programa de Educación Infantil de la Universidad de Pamplona.

### 1. Codificación Abierta: Identificación de Códigos Conceptuales

En esta primera fase, se han identificado conceptos clave emergentes a partir de las respuestas de los informantes, sin aplicar aún una estructura jerárquica.

**Figura 15**

#### **Códigos conceptuales vinculados a los objetivos específicos número 3 y 4**

<b>Código "In Vivo" (Cita del Informante)</b>	<b>Código Sustantivo</b>	<b>Código Teórico</b>
"Las habilidades más frecuentes son el análisis de situaciones educativas, la argumentación fundamentada en teorías y la resolución de problemas." (INFC1)	Habilidades analíticas y argumentativas	Desarrollo del pensamiento crítico
"Utilizo la discusión de dilemas éticos y la evaluación de metodologías pedagógicas." (INFC1)	Estrategias de análisis crítico	Estrategias didácticas para el pensamiento crítico
"Mediante instrumentos cualitativos y cuantitativos, estos pueden ser observación directa, encuestas, entrevistas, aplicar cuestionarios, portafolios, entre otros." (INFC2)	Evaluación del pensamiento crítico	Estrategias de evaluación formativa
"El entorno educativo en la Universidad de Pamplona puede apoyar el desarrollo del pensamiento crítico mediante metodologías activas, acceso a literatura científica y espacios de debate y reflexión." (INFC1)	Factores institucionales que influyen en el pensamiento crítico	Cultura académica reflexiva
"Es difícil romper con la tendencia a memorizar	Resistencia a la	Desafíos en la

en lugar de razonar.” (INFC1)	transformación pedagógica	enseñanza del pensamiento crítico
“Lograr que las maestras en formación se concienticen sobre la importancia de su carrera en el ámbito académico.” (INFC2)	Conciencia profesional en la formación docente	Formación integral del educador infantil

Nota. Elaboración de la autora de la Investigación.

## 2. Codificación Axial: Relación entre las Categorías

En esta etapa, se establecen vínculos entre los códigos conceptuales y se agrupan en categorías que explican patrones en los datos.

**Figura 16**

### Códigos conceptuales vinculados a los objetivos específicos número 3 y 4

Categoría Axial	Subcategorías	Relación con los Hallazgos
Evaluación del Pensamiento Crítico	Estrategias de evaluación formativa	El uso de rúbricas, autoevaluación y coevaluación facilita la medición del desarrollo del pensamiento crítico.
Factores Institucionales e Influencia del Entorno Educativo	Cultura académica reflexiva	El acceso a metodologías activas y espacios de debate fortalece el pensamiento crítico.
Barreras y Desafíos en la Enseñanza del Pensamiento Crítico	Resistencia a la transformación pedagógica	La preferencia por la memorización y la dificultad en el análisis crítico son obstáculos en el desarrollo del pensamiento reflexivo.
Formación Integral del Educador Infantil	Conciencia profesional en la formación docente	Se resalta la necesidad de que los futuros docentes comprendan la importancia de su rol en la formación de niños críticos y reflexivos.

Nota. Elaboración de la autora de la Investigación

**Figura 17**

### Visión de los docentes informantes con respecto al objetivo específico número 3.

Caracterizar las habilidades de pensamiento que poseen los estudiantes del programa de educación infantil, desde el enfoque de la pedagogía crítica.	Desde su experiencia, ¿qué habilidades de pensamiento crítico observa con mayor frecuencia en sus estudiantes?	Las habilidades más frecuentes son el análisis de situaciones educativas, la argumentación fundamentada en teorías, la resolución de problemas y la reflexión sobre sus propias prácticas. Sin embargo, es necesario seguir fortaleciendo la evaluación crítica de la información y la toma de decisiones basadas en evidencia. INFC1
--	--	---

<p>¿Cómo incorpora el análisis crítico de información y la resolución de problemas en su enseñanza?</p>	<p>La capacidad de analizar, interpretar, evaluar y tomar sus propias decisiones basadas en la información. INFC2</p> <p>Razonamiento verbal, toma de decisiones y resolución de problemas. INFC3</p> <p>Integro el análisis crítico y la resolución de problemas promoviendo la investigación, el contraste de fuentes y la reflexión sobre situaciones reales en la educación infantil. Utilizo actividades como la discusión de dilemas éticos, la evaluación de metodologías pedagógicas y la aplicación de conocimientos en contextos prácticos, fomentando así un pensamiento fundamentado y adaptativo. INFC1</p>
<p>¿Cómo evalúa el progreso de estas habilidades en el transcurso del programa?</p>	<p>Identificar el problema, investigar de acuerdo a la información dada y problema, con el fin de buscar posibles soluciones. INFC2</p> <p>Separando la información para determinar las prioridades en el orden de importancia. INFC3</p> <p>Evaluó el progreso del pensamiento crítico a través de estrategias como el análisis de casos, debates, ensayos reflexivos, proyectos pedagógicos y revisión de literatura científica. Utilizo rúbricas que miden la argumentación, la capacidad de cuestionar supuestos, la toma de decisiones fundamentadas y la aplicación del conocimiento en situaciones reales. Además, incorporo la autoevaluación y la coevaluación para que los estudiantes reflexionen sobre su desarrollo y fortalezcan sus habilidades críticas de manera continua. INFC1</p>
<p>¿De qué manera aborda y utiliza las experiencias y perspectivas de los estudiantes para</p>	<p>Mediante instrumentos cualitativos y cuantitativos, estos pueden ser observación directa, encuestas, entrevistas, aplicar cuestionarios, discusiones, portafolios, entre otros. INFC2</p> <p>Al momento de interactuar es importante establecer objetivos de aprendizaje claros. INFC3</p>
	<p>Incorporo sus experiencias y perspectivas a través de debates, estudios de caso y proyectos colaborativos, donde analizan sus vivencias en contextos educativos. Fomento la reflexión crítica comparando sus ideas con</p>

<p>enriquecer su teorías pedagógicas y neurocientíficas, permitiendo que construyan conocimiento de manera significativa y contextualizada. INFC1</p>
<p>Desarrollando talleres, observación de clases magistrales e investigaciones. INFC2</p>
<p>Por medio de la motivación, interacción verbal, técnicas socio-afectivas, evaluación y retroalimentación de lo trabajado en los encuentros académicos. INFC3</p>

Nota. Elaboración de la autora de la Investigación

### **CATEGORÍA EVALUACIÓN DEL PENSAMIENTO CRÍTICO**

Esta categoría permitió identificar los enfoques, estrategias e instrumentos utilizados por los docentes para valorar el desarrollo de esta competencia en los estudiantes. A través del método de la Teoría Fundamentada, se evidenció que la evaluación del pensamiento crítico no se limita a la medición del conocimiento teórico, sino que implica un proceso integral que abarca la argumentación, la toma de decisiones fundamentadas y la capacidad de aplicar el conocimiento en contextos educativos reales.

**Figura 18**

**Categoría. Evaluación del Pensamiento Crítico**

<b>Categoría Axial</b>	<b>Subcategorías</b>
Evaluación del Pensamiento Crítico	Estrategias de evaluación formativa
Factores Institucionales e Influencia del Entorno Educativo	Cultura académica reflexiva

Nota. Elaboración de la autora de la Investigación.

El desarrollo del pensamiento crítico en la formación docente no solo depende de la implementación de estrategias didácticas, sino también de la manera en que estas habilidades son evaluadas y promovidas en un entorno académico reflexivo. La evaluación del pensamiento crítico debe ir más allá de la simple medición de conocimientos, incorporando estrategias formativas que permitan la autorregulación del aprendizaje, la toma de decisiones basada en evidencia y la resolución de problemas en contextos reales. En este sentido, la Universidad de Pamplona enfrenta el reto de

consolidar una cultura académica que fomente la evaluación crítica y la aplicación efectiva del pensamiento reflexivo en la formación de docentes en educación infantil. A partir del análisis de los datos obtenidos en las entrevistas con los estudiantes, se identificaron patrones clave que revelan la manera en que el pensamiento crítico es promovido y evaluado en la formación docente en educación infantil.

Las habilidades más frecuentes en los estudiantes incluyen el análisis de situaciones educativas, la argumentación fundamentada en teorías, la resolución de problemas y la reflexión sobre sus propias prácticas. No obstante, los entrevistados docentes (ver figura 17) señalaron la necesidad de fortalecer la evaluación crítica de la información y la toma de decisiones basadas en evidencia (INFC1). Esto sugiere que, si bien existen esfuerzos por desarrollar el pensamiento crítico, aún hay desafíos en la consolidación de estrategias que fomenten una evaluación más rigurosa y aplicada.

Asimismo, los docentes destacan la importancia de la capacidad de analizar, interpretar y evaluar la información como elementos esenciales para la toma de decisiones fundamentadas (INFC2). Sin embargo, en la práctica, la implementación de estos procesos varía, ya que no todos los docentes integran de manera efectiva estrategias que permitan ejercitarse estas competencias en un contexto auténtico. A esto se suma la relevancia del razonamiento verbal y la capacidad de resolución de problemas, habilidades mencionadas por los informantes como claves en su formación académica (INFC3).

Para fortalecer estas competencias, algunos docentes han optado por integrar el análisis crítico y la resolución de problemas mediante la investigación, el contraste de fuentes y la reflexión sobre situaciones reales en la educación infantil. Actividades como la discusión de dilemas éticos, la evaluación de metodologías pedagógicas y la aplicación de conocimientos en contextos prácticos han sido valoradas como herramientas que fomentan un pensamiento fundamentado y adaptativo (INFC1). Sin embargo, persiste la necesidad de asegurar que estas estrategias sean implementadas de manera sistemática y no como actividades aisladas.

Otro aspecto clave en la evaluación del pensamiento crítico es la identificación de problemas y la búsqueda de soluciones a partir de información pertinente. Los estudiantes enfatizan que, para desarrollar esta capacidad, es necesario un proceso

estructurado en el que se investigue sobre los problemas planteados y se generen soluciones viables basadas en el análisis de datos y en la aplicación de modelos pedagógicos (INFC2). En este sentido, la enseñanza del pensamiento crítico debe incluir una mayor exposición a problemas educativos reales que demanden una exploración profunda de alternativas de solución. Por último, los entrevistados resaltaron la importancia de priorizar la información en función de su relevancia para el proceso de toma de decisiones. Separar la información esencial de la secundaria y establecer un orden lógico en su tratamiento es una habilidad fundamental que los futuros docentes deben desarrollar para optimizar su labor pedagógica (INFC3).

#### **Subcategoría: Estrategias de Evaluación Formativa**

Las estrategias de evaluación formativa desempeñan un papel fundamental en la consolidación del pensamiento crítico en los estudiantes de educación infantil. Bailin et al. (1999b) argumentan que la enseñanza del pensamiento crítico no debe limitarse a la adquisición de habilidades aisladas, sino que debe estar integrada en un enfoque que permita la reflexión continua sobre el aprendizaje. Para promover el pensamiento crítico de manera efectiva, los docentes han incorporado estrategias como el análisis de casos, la resolución de problemas, la argumentación fundamentada y la metacognición. Estas estrategias han demostrado ser herramientas clave para la evaluación formativa, ya que permiten que los estudiantes no solo adquieran conocimientos teóricos, sino que también desarrollos la capacidad de aplicarlos en situaciones reales (Marzano et al., 1988).

#### **Subcategoría: Factores Institucionales e Influencia del Entorno Educativo**

La cultura académica reflexiva es un factor determinante en la evaluación del pensamiento crítico. La capacidad de analizar, interpretar y evaluar información debe ser fomentada dentro de un ambiente institucional que priorice la investigación y la argumentación como prácticas esenciales del proceso de enseñanza-aprendizaje (Nickerson et al., 1985). En la Universidad de Pamplona, los estudiantes perciben que, aunque existen esfuerzos en este sentido, aún persisten desafíos en la implementación de estrategias que permitan consolidar un pensamiento crítico más estructurado y aplicado.

Los docentes deben fomentar espacios en los que los estudiantes puedan confrontar ideas, argumentar sus posturas y recibir retroalimentación formativa sobre su desempeño cognitivo. Actividades como la evaluación de metodologías pedagógicas y el análisis de dilemas éticos pueden contribuir a la consolidación de estas habilidades. Sin embargo, su impacto depende en gran medida de la forma en que sean integradas en el currículo y de la disposición institucional para fortalecer su implementación.

#### **Subcategoría: Evaluación del Progreso del Pensamiento Crítico**

La evaluación del pensamiento crítico dentro del programa de formación docente se lleva a cabo a través de una variedad de estrategias cualitativas y cuantitativas. Se utilizan herramientas como el análisis de casos, debates, ensayos reflexivos, proyectos pedagógicos y la revisión de literatura científica. Además, se aplican rúbricas diseñadas para medir la argumentación, la capacidad de cuestionar supuestos, la toma de decisiones fundamentadas y la aplicación del conocimiento en situaciones reales (INFC1). Estas estrategias permiten un seguimiento continuo del desarrollo del pensamiento crítico, proporcionando a los estudiantes oportunidades para reflexionar sobre su propio aprendizaje y mejorar sus competencias.

Asimismo, se incorporan instrumentos de evaluación como la observación directa, encuestas, entrevistas, cuestionarios y portafolios, que brindan una visión más amplia del progreso individual y grupal de los estudiantes (INFC2). Estos métodos permiten a los docentes obtener información detallada sobre cómo los estudiantes aplican el pensamiento crítico en diversos contextos y cómo evolucionan en su capacidad de análisis y argumentación.

Además, se reconoce la importancia de establecer objetivos de aprendizaje claros al momento de interactuar con los estudiantes. La evaluación del pensamiento crítico debe alinearse con estos objetivos, asegurando que cada actividad y estrategia utilizada contribuya al desarrollo de habilidades críticas y reflexivas (INFC3). Para fortalecer la evaluación del pensamiento crítico, se fomenta la autoevaluación y la coevaluación, lo que permite que los estudiantes reflexionen sobre su desarrollo y reciban retroalimentación de sus pares y docentes (INFC1). También se promueve la incorporación de experiencias y perspectivas individuales a través de debates, estudios

de caso y proyectos colaborativos, facilitando un aprendizaje significativo y contextualizado (INFC1).

La observación de clases magistrales, el desarrollo de talleres y la realización de investigaciones son otras estrategias clave utilizadas en el programa para evaluar el pensamiento crítico de los estudiantes (INFC2). Además, se emplean técnicas socio-afectivas, la interacción verbal y la retroalimentación continua como herramientas para mejorar la capacidad de análisis y argumentación de los futuros docentes (INFC3). Los hallazgos evidencian que la evaluación del pensamiento crítico en la formación docente en educación infantil debe fortalecerse mediante estrategias que promuevan la metacognición, la evaluación de información basada en evidencia y la toma de decisiones fundamentadas.

**Figura 17**

**Visión de los docentes informantes con respecto al objetivo específico número 4**

Elaborar constructos teóricos para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes del programa de educación infantil de la Universidad de Pamplona a partir del análisis de la práctica pedagógica del docente.	¿De qué manera cree que el entorno educativo en la Universidad de Pamplona apoya o limita el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de educación infantil?	El entorno educativo en la Universidad de Pamplona puede apoyar el desarrollo del pensamiento crítico mediante metodologías activas, acceso a literatura científica y espacios de debate y reflexión. Sin embargo, puede haber limitaciones si prevalecen enfoques tradicionales, falta de recursos o escasas oportunidades para la aplicación práctica del conocimiento. El reto está en fortalecer una cultura académica que fomente la argumentación, el cuestionamiento y la toma de decisiones fundamentadas. INFC1
		Por medio de la investigación. INFC2
		En la planificación, capacitación, como guía y apoyo del proceso educativo. INFC3

---

¿Cuáles son los principales desafíos que enfrenta al intentar desarrollar el pensamiento crítico en sus estudiantes?

lugar del razonamiento profundo y la falta de experiencia en la argumentación fundamentada. También influyen factores como el tiempo limitado en el aula y la necesidad de fortalecer la confianza de los estudiantes en su capacidad para analizar y debatir críticamente. INFC1

---

Lograr que las maestras en formación, se concienticen sobre la importancia de su carrera en el ámbito académico. INFC2

---

En la sociedad o en las culturas un pensamiento egocéntrico, percepción selectiva. INFC3

---

*Nota.* Elaboración de la autora de la Investigación.

## CATEGORÍA

### BARRERAS Y DESAFÍOS EN LA ENSEÑANZA DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

El desarrollo del pensamiento crítico en la formación docente es un componente esencial para garantizar la calidad educativa y la preparación de futuros educadores infantiles. En la Universidad de Pamplona, este proceso enfrenta desafíos relacionados con la resistencia a la transformación pedagógica, la disponibilidad de recursos y la necesidad de fortalecer una cultura académica que promueva la argumentación, el análisis crítico y la toma de decisiones fundamentadas. A partir del análisis de la práctica pedagógica del docente, se han identificado constructos teóricos que permiten comprender y mejorar la enseñanza del pensamiento crítico en este contexto.

**Figura 18**

**Categoría. Barreras y Desafíos en la Enseñanza del Pensamiento Crítico**

Categoría Axial	Subcategorías	
Barreras y Desafíos en la Enseñanza del Pensamiento Crítico	Resistencia a la transformación pedagógica	La preferencia por la memorización y la dificultad en el análisis crítico son obstáculos en el desarrollo del

*Nota.* Elaboración de la autora de la Investigación.

### **Subcategoría: Resistencia a la Transformación Pedagógica**

El entorno educativo en la Universidad de Pamplona puede facilitar el desarrollo del pensamiento crítico mediante la implementación de metodologías activas, el acceso a literatura científica y la generación de espacios para la reflexión y el debate. No obstante, las barreras estructurales y actitudinales pueden limitar este desarrollo cuando predominan enfoques tradicionales de enseñanza, la falta de recursos didácticos adecuados y la escasez de oportunidades para aplicar el conocimiento en contextos reales (INFC1).

Uno de los principales desafíos identificados es la resistencia al cuestionamiento de ideas establecidas. La enseñanza en algunos casos sigue centrada en la memorización de contenidos en lugar de promover el razonamiento profundo y la argumentación fundamentada. Además, los estudiantes enfrentan dificultades para acceder y analizar literatura científica, lo que restringe su capacidad para construir perspectivas críticas informadas (INFC1). A ello se suman factores como la limitación del tiempo en el aula para el desarrollo de debates y la necesidad de fortalecer la confianza de los estudiantes en su capacidad para analizar y debatir críticamente (INFC1).

Desde la perspectiva de Bailin et al. (1999b), el pensamiento crítico no debe limitarse a procesos mentales o capacidades psicológicas aisladas, sino que debe entenderse como la capacidad de aplicar normas pertinentes en la evaluación de ideas. Esto implica que los docentes deben fomentar la capacidad de sus estudiantes para identificar conceptos erróneos, cuestionar ideas establecidas y analizar alternativas de manera fundamentada. La enseñanza del pensamiento crítico, por tanto, debe ir más allá de la transmisión de conocimientos y centrarse en el desarrollo de habilidades analíticas, de juicio y evaluación.

Para superar estas barreras, es fundamental fortalecer la integración de la investigación en la formación docente, de modo que los futuros educadores puedan desarrollar habilidades para cuestionar la información, construir conocimientos a partir

de evidencia y aplicar estrategias de análisis crítico en la enseñanza infantil (INFC2). Además, la planificación y capacitación constante de los docentes universitarios es clave para garantizar que actúen como guías y facilitadores en el proceso educativo, promoviendo la autonomía intelectual de los estudiantes (INFC3).

## CATEGORÍA

### FORMACIÓN INTEGRAL DEL EDUCADOR INFANTIL

**Figura 19**

**Categoría. Formación Integral del Educador Infantil**

Categoría Axial	Subcategorías
<b>Formación Integral del Educador Infantil</b>	Conciencia profesional en la formación docente

*Nota. Proceso de investigación*

#### **Subcategoría: Conciencia Profesional en la Formación Docente**

Un aspecto crucial en la enseñanza del pensamiento crítico es la construcción de una conciencia profesional en los docentes en formación. La identidad del educador infantil debe incluir una comprensión profunda de la importancia de su rol en la sociedad y el impacto de sus prácticas pedagógicas en el desarrollo cognitivo y emocional de los niños. Lograr que las maestras en formación tomen conciencia de la relevancia de su carrera en el ámbito académico es un paso clave para fomentar una educación infantil de calidad (INFC2).

Sin embargo, la enseñanza del pensamiento crítico en este ámbito enfrenta barreras socioculturales que pueden limitar su implementación. La presencia de un pensamiento egocéntrico o una percepción selectiva en la sociedad y en ciertas culturas puede dificultar la adopción de un enfoque reflexivo y argumentativo en la educación (INFC3). Según Bailin et al. (1999a), los pensadores críticos deben contar con recursos intelectuales que les permitan evaluar argumentos, comprender principios y aplicar normas de juicio de manera efectiva. Esto implica que la formación de docentes debe centrarse en dotarlos de herramientas para analizar y cuestionar su entorno educativo y social.

Para ello, la Universidad de Pamplona debe incentivar en sus estudiantes la capacidad de analizar críticamente la información, evaluar distintos enfoques y tomar

decisiones informadas en su práctica docente. La enseñanza del pensamiento crítico debe incorporar estrategias de abstracción, interrelación de conceptos y evaluación de inferencias, tal como lo proponen Elder y Paul (1999, 2001, 2002), quienes enfatizan la importancia de clarificar la información, evaluar implicaciones y verificar supuestos antes de aceptar una afirmación como válida.

La conciencia profesional también debe estar ligada a una cultura de autoevaluación y mejora continua. La autoevaluación permite a los estudiantes reflexionar sobre sus propias creencias, metodologías y procesos de aprendizaje, fortaleciendo así su capacidad crítica. Para ello, se recomienda el uso de estrategias como diarios reflexivos, portafolios de evidencias y sesiones de metacognición, que permitan a los futuros docentes identificar sus avances y áreas de mejora en el desarrollo del pensamiento crítico.

El análisis de la práctica pedagógica del docente en la Universidad de Pamplona revela que el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes del programa de educación infantil requiere superar barreras estructurales y actitudinales, así como fortalecer la conciencia profesional de los futuros educadores. Para lograr este objetivo, se recomienda: Transformación de la enseñanza tradicional: Integrar metodologías activas, basadas en la investigación y la argumentación, que promuevan el análisis y la toma de decisiones fundamentadas. Acceso a recursos científicos y espacios de reflexión: Garantizar que los estudiantes tengan acceso a literatura científica y oportunidades para debatir y confrontar ideas en entornos académicos. Desarrollo de habilidades investigativas: Incorporar la indagación y el análisis crítico como ejes transversales en la formación docente. Fortalecimiento de la identidad profesional: Incentivar la autoevaluación y la reflexión en los docentes en formación, promoviendo una enseñanza consciente y crítica. Implementar estas estrategias contribuirá a la consolidación de una cultura académica que fomente el pensamiento crítico como una competencia fundamental para los futuros educadores infantiles, garantizando una formación más sólida y contextualizada a las necesidades del entorno educativo actual.

## **Visión global de los hallazgos**

El desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes del programa de Educación Infantil de la Universidad de Pamplona Sede Norte de Santander se encuentra profundamente influenciado por la praxis pedagógica del docente formador. A partir del análisis de las prácticas docentes, las creencias pedagógicas y la relación entre teoría y práctica, se han identificado aspectos clave que favorecen o limitan la consolidación de un pensamiento crítico sólido en los futuros educadores infantiles. El estudio revela que, aunque se han implementado estrategias para fortalecer la argumentación, la toma de decisiones fundamentadas y la evaluación crítica de la información, persisten barreras metodológicas, institucionales y actitudinales que limitan su consolidación.

### ***Conclusiones por Objetivos Específicos***

#### ***1. Definir las prácticas pedagógicas de los profesores del programa de educación infantil de la Universidad de Pamplona y sus creencias sobre el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de educación superior***

Los hallazgos indican que las prácticas pedagógicas en el programa de Educación Infantil presentan una combinación de metodologías activas y tradicionales. Se ha identificado un enfoque teórico que prioriza el conocimiento disciplinar, pero con oportunidades limitadas para aplicar estrategias didácticas que promuevan la autonomía intelectual de los estudiantes. Los docentes valoran la importancia del pensamiento crítico, pero su implementación en el aula depende en gran medida de la apertura individual de cada profesor hacia metodologías activas y reflexivas.

Los entrevistados reconocen la relevancia de desarrollar habilidades de análisis, argumentación y resolución de problemas en los futuros docentes. No obstante, las prácticas pedagógicas aún presentan limitaciones en la integración de espacios para la reflexión profunda, el debate y la aplicación contextualizada del conocimiento. Se evidenció que los docentes que aplican estrategias basadas en el diálogo socrático, el aprendizaje basado en problemas y la evaluación formativa logran generar mayor impacto en el desarrollo del pensamiento crítico de sus estudiantes.

Conclusión: A pesar de que los docentes valoran la importancia del pensamiento crítico en la formación de los futuros educadores, su aplicación en la enseñanza aún enfrenta obstáculos derivados de modelos tradicionales de enseñanza, falta de formación en estrategias específicas y ausencia de una cultura académica reflexiva institucionalizada.

**2. Interpretar la relación de las prácticas pedagógicas de los profesores y el tipo de pensamiento que desarrollan en los estudiantes del programa de educación infantil**

Se identificó una fuerte relación entre las estrategias pedagógicas empleadas y el tipo de pensamiento que desarrollan los estudiantes. Aquellos docentes que integran estudios de caso, debates, aprendizaje basado en proyectos (ABP) y autoevaluación promueven una mayor capacidad analítica y reflexiva en los estudiantes. Sin embargo, en los entornos donde predomina la enseñanza expositiva y la memorización de conceptos, el pensamiento crítico se desarrolla de manera superficial y sin una aplicación real en el contexto educativo infantil.

Los hallazgos muestran que los docentes que incorporan metodologías dialógicas y participativas logran potenciar habilidades de pensamiento colaborativo y analítico en los estudiantes. Sin embargo, los estudiantes señalaron que la carga académica, la falta de acompañamiento en la argumentación y la escasez de oportunidades de aplicación práctica pueden limitar el desarrollo del pensamiento crítico.

Conclusión: La relación entre las prácticas pedagógicas y el pensamiento crítico es directa y significativa. Cuando los docentes fomentan la participación activa, la problematización de los contenidos y el análisis de situaciones reales, los estudiantes logran fortalecer sus capacidades de evaluación, argumentación y toma de decisiones fundamentadas.

**3. Caracterizar las habilidades de pensamiento que poseen los estudiantes del programa de educación infantil desde el enfoque de la pedagogía crítica**

El análisis de los hallazgos evidencia que los estudiantes del programa poseen habilidades básicas de análisis de información y argumentación, pero su profundidad y aplicación son variables según el enfoque pedagógico de cada docente. Se identificó

que las habilidades más consolidadas son el razonamiento verbal, la resolución de problemas y la capacidad de identificar información relevante. No obstante, existen oportunidades de mejora en la toma de decisiones basada en evidencia, la construcción de argumentos sólidos y la metacognición.

Desde la perspectiva de la pedagogía crítica, el pensamiento crítico debe permitir a los futuros docentes cuestionar su entorno educativo, proponer cambios en las prácticas tradicionales y desarrollar estrategias innovadoras para la enseñanza infantil. Sin embargo, los estudiantes indicaron que las oportunidades para desarrollar estas habilidades de manera experiencial son limitadas, lo que restringe su capacidad de aplicar el pensamiento crítico en escenarios reales.

Conclusión: Aunque los estudiantes han adquirido habilidades básicas de pensamiento crítico, es necesario fortalecer su formación en toma de decisiones fundamentadas, evaluación de fuentes y metacognición. La pedagogía crítica sugiere que este desarrollo debe estar acompañado de una praxis reflexiva que permita a los futuros docentes transformar su contexto educativo de manera crítica y fundamentada.

**4. *Elaborar constructos teóricos para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes del programa de educación infantil de la Universidad de Pamplona a partir del análisis de la práctica pedagógica del docente***

A partir del análisis de las prácticas pedagógicas y los desafíos identificados, se construyeron los siguientes constructos teóricos clave para el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de Educación Infantil:

Pensamiento Crítico como Ecosistema de Estrategias Analíticas, Colaborativas y Experienciales: El desarrollo del pensamiento crítico debe incluir estrategias de evaluación, análisis y argumentación, combinadas con experiencias prácticas y trabajo colaborativo que permitan a los estudiantes aplicar el conocimiento en contextos reales.

Vinculación entre Teoría y Práctica: La enseñanza del pensamiento crítico requiere una articulación efectiva entre el conocimiento teórico y su aplicación en escenarios educativos, permitiendo a los estudiantes reflexionar sobre su impacto en la enseñanza infantil.

**Evaluación Reflexiva y Metacognición:** El proceso de enseñanza debe incluir estrategias que permitan a los estudiantes evaluar su propio aprendizaje, identificar áreas de mejora y desarrollar habilidades de autorregulación cognitiva.

**Transformación de la Cultura Académica:** Se requiere fortalecer una cultura institucional que fomente el cuestionamiento, la argumentación y la toma de decisiones basadas en evidencia, promoviendo un ambiente donde la reflexión crítica sea un eje central del aprendizaje.

La construcción de estos constructos teóricos permite consolidar un marco para la enseñanza del pensamiento crítico en la formación de educadores infantiles. Estos elementos pueden servir como guía para rediseñar las estrategias pedagógicas en la Universidad de Pamplona, promoviendo un aprendizaje más reflexivo, aplicado y fundamentado.

El estudio revela que el desarrollo del pensamiento crítico en el programa de Educación Infantil de la Universidad de Pamplona está influenciado por la praxis pedagógica de los docentes, la estructura institucional y las oportunidades de aplicación del conocimiento en contextos reales. Si bien se han identificado avances en la incorporación de metodologías activas, aún persisten desafíos relacionados con la resistencia al cambio pedagógico, la falta de formación específica en pensamiento crítico y la necesidad de consolidar una cultura académica que fomente el análisis y la argumentación. Para mejorar la enseñanza del pensamiento crítico en la formación docente, es fundamental rediseñar las prácticas pedagógicas desde un enfoque reflexivo, experiencial y participativo. Solo mediante una transformación en la enseñanza se podrá garantizar que los futuros educadores infantiles desarrollem habilidades de pensamiento que les permitan cuestionar, innovar y mejorar la educación infantil desde una perspectiva crítica y fundamentada.

## **CAPÍTULO V**

### **DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR: UNA MIRADA DESDE LA PRAXIS PEDAGÓGICA DEL DOCENTE**

#### **Introducción**

El presente capítulo ofrece una teorización sobre los hallazgos de la investigación, articulando la relación entre la teoría y la praxis pedagógica en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de educación superior. A partir de las categorías emergentes identificadas mediante el análisis cualitativo, se abordan diversas dimensiones analíticas clave, entre ellas: Pensamiento Crítico como ecosistema de estrategias analíticas, colaborativas y experienciales, las prácticas pedagógicas empleadas por el docente, la interacción dialógica y el aprendizaje colaborativo, la metacognición y la reflexión crítica, la integración teoría-práctica, y los factores contextuales e institucionales que inciden en dicho desarrollo. Cada sección entrelaza los aportes teóricos de autores fundamentales —como Freire, Brookfield, Paul y Elder, entre otros— con las voces de los informantes (docentes y estudiantes) recopiladas durante la investigación. De este modo, se garantiza una coherencia entre la teoría y la praxis pedagógica analizada, profundizando en cómo las prácticas docentes concretas influyen en la formación del pensamiento crítico en el ámbito universitario.

La estructura de este capítulo avanza desde una definición contextualizada del pensamiento crítico en la formación de docentes, pasando por la discusión de estrategias pedagógicas y ambientes de aprendizaje que lo potencian, hasta llegar a reflexiones teóricas integradoras. En la parte final, se presentan reflexiones de cierre que sintetizan los hallazgos y discuten sus implicaciones para la formación docente, destacando recomendaciones para fortalecer la praxis pedagógica orientada a la construcción de pensamiento crítico. Este capítulo busca no solo describir los fenómenos observados, sino también interpretar críticamente sus significados a la luz de la teoría, aportando así al diálogo entre la teoría educativa y la práctica pedagógica en contextos de educación superior.

## **Constructo. Pensamiento crítico como ecosistema de estrategias analíticas, colaborativas y experienciales**

Una primera dimensión refiere a la conceptualización del pensamiento crítico dentro del contexto de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad de Pamplona. Los datos cualitativos revelan que tanto docentes formadores como estudiantes en formación conciben el pensamiento crítico como una capacidad compleja que integra análisis, evaluación, reflexión y acción fundamentada. En este sentido, el docente identificado mediante la codificación INF1 definió el pensamiento crítico en su ámbito de trabajo de la siguiente manera:

*“El pensamiento crítico en este contexto se traduce en la habilidad de los futuros educadores para analizar, evaluar y reflexionar de manera lógica y fundamentada sobre las prácticas pedagógicas, teorías del desarrollo infantil y estrategias de enseñanza. Este tipo de pensamiento implica cuestionar supuestos, contrastar evidencias científicas, argumentar con base en datos y aplicar el conocimiento para tomar decisiones que favorezcan el aprendizaje y el bienestar integral de los estudiantes” (INF 1).*

En línea con esta apreciación contextual, Brookfield (2012), describe el pensamiento crítico como “un proceso de cazar supuestos: descubrir cuáles suposiciones sostienenmos nosotros y los demás, y luego verificar qué tan lógico es lo que asumimos”. Esta idea de cazar supuestos que refiere el autor subraya que el pensamiento crítico conlleva identificar las creencias implícitas o premisas no examinadas que subyacen en nuestras ideas y acciones, para someterlas a escrutinio y determinar su validez. Igualmente, en las diferentes visiones de los informantes se destaca la naturaleza deliberada y auto-regulada del pensamiento crítico, entendiéndolo como “el proceso intelectual disciplinado de conceptualizar, aplicar, analizar, sintetizar y/o evaluar información recopilada por la observación, la experiencia, la reflexión, el razonamiento o la comunicación, como guía para la creencia y la acción” (Paul & Elder, 2006, p. 12). En suma, desde estas perspectivas teóricas, el pensamiento crítico implica una postura reflexiva permanente del sujeto ante el conocimiento: no se reduce a acumular información o memorizar conceptos,

sino que exige comprensión profunda, cuestionamiento activo y capacidad de argumentación razonada.

Es importante señalar que, para los docentes en formación, esta conceptualización teórica cobra sentido en la medida en que se relaciona con su práctica educativa. Freire (1970) ya planteaba que no hay pensamiento crítico sin acción: la verdadera educación es la que vincula la reflexión con la práctica para transformar la realidad. En su pedagogía crítica, Freire introduce el concepto de concientización, entendida como el desarrollo de una conciencia crítica capaz de leer y cuestionar el mundo. Así, un educador inspirado en Freire concibe el pensamiento crítico no solo como un conjunto de habilidades cognitivas, sino como una actitud ética y política frente al conocimiento y la sociedad. Por ejemplo, Freire sostiene que “no hay palabra verdadera que no sea unión inquebrantable entre acción y reflexión” (Freire, 1970, p. 75), subrayando la indisoluble conexión entre pensar críticamente y actuar en consecuencia. En la formación docente analizada, esta visión se refleja en la expectativa de que las maestras en formación desarrollen un pensamiento crítico que les permita “discernir y conceptualizar referentes de sus estrategias pedagógicas y su aplicación en el aula” (INF 2), es decir, que puedan relacionar teoría y práctica de manera reflexiva para mejorar su enseñanza.

Por último, cabe añadir que la autonomía intelectual es vista como un rasgo inherente a la noción de pensamiento crítico tanto por los informantes como por los teóricos. Los participantes resaltaron ideas como “expresar ideas libremente y tomar decisiones individuales” (INF 3) al describir qué caracteriza a un pensador crítico. Esto converge con principios teóricos que enfatizan la importancia de la autonomía y la actitud inquisitiva. Ennis (1996), definió el pensamiento crítico como el pensamiento reflexivo y razonable enfocado en decidir qué creer o hacer, lo cual involucra al individuo en un proceso autónomo de evaluación de la información. De igual modo, Freire en sus últimos escritos afirmó que “el educador democrático no puede negarse el deber de reforzar, en su práctica docente, la capacidad crítica del educando, su curiosidad, su insumisión” (Freire, 1997, p. 32), resaltando la responsabilidad del docente de cultivar la independencia de pensamiento y la curiosidad intelectual en los estudiantes.

Otra perspectiva teórica derivada, refiere que el pensamiento crítico no se reduce a una habilidad cognitiva, sino que se configura como un ecosistema complejo de estrategias analíticas, colaborativas y experienciales que anidan en el corazón mismo de la praxis pedagógica. El Pensamiento Pedagógico Institucional de la Universidad de Pamplona sostiene que enseñar no es simplemente informar, sino formar integralmente desde la interacción reflexiva con los saberes, los otros y consigo mismo. Esta concepción se funda en una comprensión profunda de la persona como ser social, ético y trascendente, capaz de proyectarse en su entorno con libertad, justicia y responsabilidad. En consecuencia, el pensamiento crítico se comprende como una capacidad fundamental del desarrollo humano, que atraviesa los procesos de formación desde la sensibilidad, la autonomía y la conciencia política.

Al abordar el pensamiento crítico como un ecosistema, se reconoce que no emerge de forma espontánea, sino que requiere una arquitectura formativa deliberada, en la cual el docente formador juega un rol mediador, constructor de contextos significativos de aprendizaje. La praxis pedagógica, entendida como reflexión transformadora sobre la acción, se convierte así en el laboratorio privilegiado donde se articulan saberes disciplinares, experiencias de vida, emociones y horizontes éticos.

Desde esta perspectiva, el desarrollo del pensamiento crítico en los futuros docentes de educación infantil no puede limitarse a una técnica de análisis lógico. Es, ante todo, un proceso de subjetivación consciente, en el que se aprende a leer críticamente el mundo, a identificar sus contradicciones, a interpelar los discursos dominantes y a formular propuestas alternativas. Implica también una dimensión afectiva: la capacidad de sentir con el otro, de comprometerse con la justicia, de reconocer la dignidad en toda diferencia.

La Universidad de Pamplona, fiel a su misión de ser una institución incluyente y comprometida con el desarrollo integral, propone un paradigma formativo que articula lo cognitivo, lo ético, lo estético y lo político. En este sentido, el pensamiento crítico se alimenta de múltiples fuentes: la pedagogía dialogante, la escuela transformadora, las propuestas metacognitivas, el aprendizaje significativo y el pensamiento complejo. Todos estos enfoques confluyen en un horizonte común: formar sujetos capaces de

pensar el mundo para transformarlo, desde una mirada situada, sensible y comprometida.

Por lo tanto, el pensamiento crítico no se enseña como un contenido, sino que se cultiva en la interacción, en la experiencia, en la práctica reflexiva. Requiere entornos pedagógicos flexibles, afectivos y desafiantes, donde el error no sea castigo, sino oportunidad; donde la pregunta sea más valiosa que la respuesta cerrada; donde la diversidad de perspectivas sea una riqueza y no una amenaza. Requiere, también, docentes que asuman su rol no como transmisores de certezas, sino como facilitadores de procesos de sentido.

El pensamiento crítico como un entramado de relaciones humanas, saberes y valores, que se construye en la cotidianidad de la práctica educativa. En los estudiantes del programa de Educación Infantil, sembrar esta semilla crítica es también un acto de justicia social: es formar educadores que acompañarán a nuevas generaciones en la búsqueda de un mundo más libre, más humano, más consciente. La Universidad de Pamplona, desde su pensamiento pedagógico institucional, ofrece las bases éticas, epistemológicas y metodológicas para que este ideal se torne realidad viva en cada aula, en cada encuentro, en cada pregunta.

## **Figura 20**

*Constructo. Pensamiento crítico como ecosistema de estrategias analíticas, colaborativas y experienciales*



*Nota.* Proceso de investigación

### Constructo. Prácticas Pedagógicas que Fomentan el Pensamiento Crítico

La segunda dimensión analítica se centra en las prácticas pedagógicas empleadas por los docentes formadores y cómo estas impactan en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes. Los hallazgos de la investigación mostraron una marcada diferencia entre docentes que aplican metodologías activas e innovadoras y aquellos que continúan con enfoques tradicionales expositivos. En términos generales, se constató que las estrategias de enseñanza activas —tales como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), el análisis de casos, los debates académicos y otras dinámicas participativas— propician mayores oportunidades para la reflexión crítica, la argumentación y la resolución de problemas por parte de los estudiantes. Por el contrario, las metodologías centradas exclusivamente en la transmisión unilateral de contenidos tienden a limitar la participación activa y el cuestionamiento por parte del alumnado, restringiendo así el ejercicio del pensamiento crítico. Los docentes entrevistados proporcionaron descripciones vívidas de las prácticas que utilizan para

fomentar un pensamiento crítico en sus clases. En el contexto de la formación inicial docente, la praxis pedagógica representa un espacio privilegiado para el cultivo del pensamiento crítico.

El testimonio de un profesor del programa de Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad de Pamplona revela cómo el uso de estrategias didácticas como el análisis de estudios de caso, los debates estructurados y las mesas redondas se constituyen en vehículos potentes para movilizar en los estudiantes procesos de análisis reflexivo, argumentación fundamentada y toma de decisiones pedagógicas situadas. Dichas prácticas no son anecdóticas ni instrumentales, sino que expresan una ética del enseñar coherente con el Pensamiento Pedagógico Institucional, el cual reconoce al estudiante como sujeto activo, constructor de conocimiento y portador de sentido social.

El Pensamiento Pedagógico de la Universidad de Pamplona no se reduce a un modelo prescriptivo, sino que se concibe como una coherencia activa, una apuesta humanizante que articula teoría y práctica desde una mirada ética, dialógica y transformadora. Tal como se expone en su concepción de aprendizaje, la universidad promueve que el estudiante “aprenda a aprender, a ser, a hacer, a convivir y a innovar” desde el cuestionamiento, la incertidumbre y la investigación como práctica central. Las estrategias didácticas descritas por el docente encuentran su correlato en esta visión: los estudios de caso y los debates no solo promueven la adquisición de conocimientos, sino que estimulan el desarrollo de competencias interpretativas, argumentativas y propositivas —componentes esenciales de la formación crítica.

En efecto, la estrategia de análisis de casos ofrece un terreno fértil para que el estudiante se involucre en situaciones reales o simuladas del ámbito educativo infantil, las examine desde diversas perspectivas y construya respuestas contextualizadas y teóricamente sustentadas. Este ejercicio, lejos de promover la repetición mecánica de contenidos, favorece el desarrollo de lo que la Universidad de Pamplona denomina aprendizaje significativo, en tanto que el conocimiento se ancla a la realidad, se reconstruye desde el diálogo y se convierte en herramienta de acción pedagógica crítica.

Por su parte, las dinámicas de debate y diálogo académico promueven una dimensión profundamente humanizadora del pensamiento: enseñan a escuchar, a confrontar ideas sin descalificar al otro, a construir consensos y reconocer los límites de los propios argumentos. Este tipo de experiencias encarnan lo que el pensamiento pedagógico institucional llama pedagogía dialogante, en la cual el conocimiento se construye en comunidad, a partir de la diferencia, el respeto y la reflexión compartida. Como plantea Zubiría (2011), citado en el documento institucional, el objetivo de la pedagogía dialogante no es solo el aprendizaje, sino la formación de sujetos capaces de pensar, sentir y actuar desde una lógica transformadora.

Además, en el marco del enfoque del desarrollo humano integral que promueve la Universidad, estas estrategias no solo potencian habilidades intelectuales, sino que también fortalecen dimensiones afectivas, éticas y sociales del ser. El estudiante aprende a actuar con criterio, a discernir lo justo, a tomar decisiones conscientes en su futuro rol de educador. Así, el pensamiento crítico se vuelve una forma de vida, no un contenido de aula: es la capacidad de ser en el mundo con lucidez, compromiso y sensibilidad.

En este sentido, las metodologías activas relatadas en el testimonio se alinean con la visión curricular de la Universidad de Pamplona, la cual promueve procesos de enseñanza-aprendizaje interdisciplinarios, situados y articulados al contexto social, regional y nacional. La docencia se redefine entonces como un acto de mediación significativa, donde el educador deja de ser un transmisor para convertirse en un diseñador de experiencias que interpelan, provocan y acompañan la construcción de sentido en sus estudiantes.

En coherencia con los planteamientos del constructivismo humanista y del aprendizaje por descubrimiento que orientan el pensamiento pedagógico institucional, se reconoce que el pensamiento crítico no se impone ni se enseña de manera unidireccional: se vive, se construye y se problematiza en el seno mismo de las prácticas pedagógicas. Impulsar el pensamiento crítico desde estrategias como las descritas implica, en suma, reconocer la potencia educativa del conflicto, de la duda, de la pregunta sin respuesta inmediata. Implica, también, apostar por una universidad que

sepa formar para la vida y no solo para el mercado, para la transformación ética del mundo y no solo para la reproducción de lo dado.

Por otro lado, prácticas como la revisión crítica de literatura científica y el uso de preguntas socráticas en clase están directamente encaminadas a desarrollar la capacidad de cuestionamiento y la profundidad en el razonamiento. La revisión de investigaciones expone a los estudiantes a evidencias empíricas y a la evaluación de la calidad de dichas evidencias, ejercicio que enseña a no aceptar información sin antes evaluarla críticamente (Paul & Elder, 2006). Las preguntas socráticas, por su parte, obligan a los estudiantes a explicar sus razonamientos, detectar posibles inconsistencias en sus respuestas y a considerar otros ángulos del problema, tal como recomienda la pedagogía crítica y la tradición dialógica desde la antigua filosofía.

Esta práctica de indagar y repreguntar está alineada con la idea de Freire (1970) de una educación problematizadora, donde el docente plantea interrogantes en lugar de entregar respuestas predeterminadas, motivando a los estudiantes a pensar por sí mismos. Freire lo expresa contundentemente: "Es necesario desarrollar una pedagogía de la pregunta. Siempre estamos escuchando una pedagogía de la respuesta... Los profesores contestan a preguntas que los alumnos no han hecho" (Freire, 1970, p. 39). En la medida en que el docente transforma su clase en un espacio de preguntas y investigación conjunta, se aleja del modelo bancario de educación (basado en la memorización pasiva) y se acerca a una práctica liberadora que suscita pensamiento crítico.

Sin embargo, la investigación también evidenció que no todos los docentes adoptan estas prácticas ideales. Algunos participantes señalaron que ciertos profesores continúan apoyándose principalmente en clases magistrales tradicionales y evaluaciones centradas en la repetición de contenidos, lo cual puede ser contraproducente para el desarrollo del pensamiento crítico. De hecho, Elder y Paul (1999) advierten que una excesiva dependencia en la memorización y en la enseñanza unilateral crea una cultura académica donde los estudiantes aprenden a "obedecer" antes que, a pensar, reprimiendo la curiosidad y la duda constructiva. En concordancia, un estudiante entrevistado expresó que "la ausencia de estrategias dinámicas hace que los espacios de participación sean menos efectivos" (EST2), enfatizando que cuando

las clases se limitan a la transmisión de datos, los alumnos tienen pocas oportunidades de cuestionar o profundizar en los temas. Este señalamiento coincide con la literatura crítica que sugiere que, para superar estas limitaciones, los docentes deben transitar de facilitadores de contenido a facilitadores de pensamiento (Lipman, 2003). Es decir, el rol del profesor en la educación superior debería centrarse en crear las condiciones y proveer las herramientas para que el alumnado aprenda a pensar críticamente, más que en ser una fuente única de conocimiento.

Se infiere que, las prácticas pedagógicas orientadas al desarrollo del pensamiento crítico se caracterizan por la actividad, la interacción y la innovación. Los hallazgos de este estudio respaldan lo señalado en investigaciones previas: cuando el docente implementa metodologías activas, promueve el debate reflexivo y desafía a los estudiantes con problemas auténticos, contribuye significativamente a que éstos desarrollen un pensamiento más crítico y autónomo. Por el contrario, la enseñanza tradicional centrada en la memorización y la reproducción de información aparece reñida con los objetivos de fomentar la capacidad crítica. La praxis pedagógica, por tanto, tiene un impacto directo en la calidad del pensamiento que los estudiantes logran desarrollar; de allí la importancia de formar a los docentes en enfoques didácticos que privilegien la reflexión, la interrogación y el aprendizaje basado en la experiencia.

## **Figura 21**

*Constructo. Prácticas Pedagógicas que Fomentan el Pensamiento Crítico*



Nota. Proceso de investigación

### Constructo. Interacción Dialógica y Aprendizaje Colaborativo

Otra dimensión analítica emergente es la importancia de la interacción dialógica y el aprendizaje colaborativo en el desarrollo del pensamiento crítico. Los resultados señalaron que el nivel de interacción comunicativa y diálogo en el aula universitaria mediatiza en gran medida el tipo de pensamiento que se promueve en los estudiantes. En particular, se identificó que ambientes de clase caracterizados por un diálogo abierto, cuestionador y horizontal favorecen la emergencia de un pensamiento crítico-analítico, mientras que entornos más unidireccionales tienden a generar un pensamiento más pasivo. Asimismo, prácticas colaborativas donde los estudiantes trabajan juntos y discuten ideas contribuyen al desarrollo de un pensamiento creativo y social, complementario al pensamiento crítico individual.

Al propiciar el diálogo, el docente crea un espacio donde los estudiantes pueden articular sus propias voces, cuestionar las de sus compañeros y las del profesor, y de ese modo se genera un aprendizaje crítico colectivo. Como afirma Freire, (1998), “solo educadores autoritarios niegan la solidaridad entre el acto de educar y el acto de ser educados por los educandos” (p. 72), resaltando que el profesor también aprende en el acto de enseñar si este se da mediante el diálogo. En el contexto investigativo, los participantes relataron ejemplos de cómo el debate en clase y las mesas redondas (mencionadas en la cita anterior del Docente 1) permitían a los futuros docentes contrastar posturas y enriquecer su comprensión crítica de los temas. Un estudiante señaló que cuando se daban discusiones abiertas en clase, “nos sentimos más involucrados y pensamos más profundamente, porque debemos escuchar otras opiniones, defender la nuestra con argumentos y a veces cambiar de idea si los compañeros presentan evidencias fuertes” (EST 1). Esta experiencia ilustra cómo el diálogo y la colaboración impulsan no solo la participación, sino también la calidad del razonamiento del estudiante, al confrontarlo con la diversidad de perspectivas.

El aprendizaje colaborativo, por su parte, aporta una dimensión social al desarrollo del pensamiento crítico. Trabajar en equipo en la resolución de problemas o en proyectos compartidos obliga a los estudiantes a explicar sus ideas, a negociar significados y a argumentar para convencer a otros, todas ellas actividades intelectuales de orden superior. Además, en la colaboración se ponen de manifiesto habilidades críticas como la evaluación de las contribuciones de los otros y la autocritica al contrastar los propios puntos de vista con los ajenos. Autores como Gokhale (1995) refiere que los estudiantes que aprenden colaborativamente obtienen mejores resultados en pruebas de pensamiento crítico que aquellos que trabajan de forma individual, atribuible a que la interacción les expone a discrepancias conceptuales que deben resolver mediante el razonamiento.

En el contexto de la formación docente estudiada, surgió también la idea de comunidad de aprendizaje: docentes y alumnos mencionaron la importancia de crear “un ambiente de confianza donde todos puedan opinar y nadie se sienta juzgado por equivocarse” (INFC 3). Esta recomendación es coherente con los principios del aprendizaje cooperativo, donde se busca la interdependencia positiva y la construcción

conjunta del conocimiento, y también con la noción de “comunidad de indagación” propuesta por Lipman (2003) en el marco de la educación para el pensar: un grupo de estudiantes que investigan juntos aprenden a pensar críticamente de manera colectiva, alimentando el pensamiento individual.

La interacción dialógica también está vinculada al desarrollo de ciertas disposiciones críticas. En un ambiente dialógico-colaborativo, los estudiantes aprenden a valorar virtudes intelectuales como la empatía (al escuchar activamente perspectivas distintas), la mente abierta y el respeto por la evidencia al argumentar. Paul y Elder (2006) subrayan que el pensamiento crítico pleno requiere una serie de disposiciones o atributos personales, como la humildad intelectual (reconocer que uno puede estar equivocado) y la equidad intelectual (valorar los puntos de vista ajenos con justicia).

Estas disposiciones difícilmente se enseñan mediante lecciones teóricas, sino que se cultivan vivencialmente en la práctica interactiva. Cuando un docente organiza un debate o un trabajo grupal con propósitos críticos, está también incentivando en los estudiantes la responsabilidad de sustentar sus afirmaciones y la tolerancia a la discrepancia. En nuestro estudio, por ejemplo, al reflexionar sobre un debate en clase, un estudiante describió que “aprendimos a no tomar las críticas como algo personal, sino a usarlas para mejorar nuestros argumentos; entendimos que debatir no es pelear, sino construir una mejor comprensión entre todos” (EST 2). Este testimonio indica un crecimiento en madurez intelectual y social derivado de la práctica dialógica.

La dimensión dialógica y colaborativa emerge como un pilar en el fomento del pensamiento crítico. La praxis pedagógica que privilegia la conversación significativa y la colaboración refleja la idea de que el pensamiento crítico no es solo un proceso individual interior, sino también un fenómeno social, que se enriquece en contacto con el otro. Los docentes, al adoptar un rol de mediadores de diálogo más que de transmisores unidireccionales, contribuyen a formar en sus estudiantes las habilidades y disposiciones críticas necesarias para el debate democrático y la resolución cooperativa de problemas. Esto concuerda con la perspectiva de que el pensamiento crítico en educación superior se desarrolla mejor en un “ecosistema” pedagógico plural, donde confluyen estrategias analíticas, colaborativas y experienciales integradas. La

siguiente sección profundiza precisamente en uno de esos elementos clave del ecosistema: la metacognición y la reflexión crítica sobre la propia práctica.

**Figura 22**

*Constructo. Interacción Dialógica y Aprendizaje Colaborativo*



*Nota.* Proceso de investigación

### **Constructo. Metacognición y Reflexión Crítica en la Praxis Educativa**

La metacognición, entendida como la capacidad de pensar sobre el propio pensamiento, y la reflexión crítica acerca de la práctica, constituyen otra dimensión analítica central derivada de esta investigación. Los hallazgos indicaron que el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de pedagogía está fuertemente asociado con instancias en las que los estudiantes evalúan su propio proceso de aprendizaje, identifican sus fortalezas y debilidades cognitivas, y toman conciencia de cómo aplican la teoría en situaciones prácticas. En otras palabras, aprender a ser críticos también implica volverse consciente de cómo uno está aprendiendo y pensando.

En las entrevistas, tanto docentes como estudiantes hicieron referencia a estrategias formativas que fomentan la metacognición. Destacaron, por ejemplo, el uso de portafolios reflexivos, diarios de aprendizaje y autoevaluaciones periódicas, en las cuales los estudiantes deben articular qué han aprendido, cómo lo han aprendido y en qué aspectos necesitan mejorar. Un docente señalaba: “Una de las técnicas que empleo es el portafolio, donde cada estudiante reflexiona sobre su proceso. En esos

escritos muchos reconocen sus sesgos iniciales, valoran cómo la teoría les ayudó a reinterpretar una experiencia y planifican qué harán diferente en sus futuras prácticas” (INFC 2.). Este tipo de actividad conecta directamente con la idea de reflexión en y sobre la acción propuesta por Schön (1983) en el marco del profesional reflexivo.

En la formación de docentes, el citado autor sugiere que es crucial que el futuro maestro examine sus propias decisiones pedagógicas durante y después de la acción, para aprender de ellas y refinar su criterio profesional. Nuestros datos respaldan esta noción: los estudiantes que participaron en la investigación mencionaron que instancias de reflexión personal guiada les permitieron desarrollar un ojo crítico hacia su propio desempeño. Un estudiante en formación afirmó: “Al escribir mi diario reflexivo me di cuenta de que muchas veces daba por sentadas ciertas teorías sin cuestionarlas. Ahora trato de preguntarme por qué aplico tal estrategia y no otra, y si realmente funcionó como esperaba” (EST3). Este auto-cuestionamiento es señal de metacognición activa y resulta fundamental para interiorizar el hábito de pensar críticamente.

Teóricamente, la metacognición ha sido identificada como un componente esencial del pensamiento crítico. Flavell (1979), pionero en el estudio de la metacognición, señaló que los aprendices eficaces monitorean su comprensión y regulan sus estrategias de aprendizaje. Aplicado al pensamiento crítico, esto significa que el estudiante crítico no solo trata de resolver un problema, sino que también observa cómo lo está resolviendo, si está siendo lógico, si está sesgado, si necesita buscar más información, etc. Brookfield (1987) asimismo resalta que parte del pensamiento crítico es reconocer las propias suposiciones y prejuicios en el acto de pensar, lo cual es un proceso intrínsecamente metacognitivo (darse cuenta de las perspectivas que uno está aportando). En contextos educativos, fomentar la metacognición puede tomar la forma de preguntas de autorreflexión que el docente lanza a sus alumnos: “¿Qué estrategias usaste para llegar a esa conclusión?”, “¿Qué tan seguro estás de tu respuesta y por qué?”, “¿Cómo podrías verificar esa información?”. Estas preguntas obligan al estudiante a salir del contenido en sí y mirar su propio proceso de pensamiento, evaluando su calidad y solidez. Paul y Elder (2006) incluyen dentro de las habilidades críticas la autoevaluación, entendida como la

capacidad del pensador para evaluar con criterios objetivos su propio razonamiento y corregirlo de ser necesario.

La investigación halló indicios claros de que los docentes que integran la metacognición en sus prácticas logran que los estudiantes alcancen un nivel más alto de autonomía y autorregulación en su aprendizaje. Por ejemplo, en el análisis de las entrevistas emergió la categoría de “autoevaluación y metacognición” asociada al uso de portafolios y reflexiones (ver subcategoría en 4.1, Objetivo 1). Este tipo de práctica se reflejó en mejoras en la toma de decisiones de los estudiantes durante sus prácticas pedagógicas: siendo conscientes de sus procesos, mostraron mayor capacidad para ajustar sus estrategias cuando algo no funcionaba y para fundamentar sus acciones en marcos teóricos adecuados, en lugar de actuar por intuición o costumbre. Un hallazgo relevante fue que los estudiantes reconocieron la necesidad de fortalecer la evaluación crítica de la información que utilizan (por ejemplo, al preparar clases o proyectos) y la toma de decisiones basada en evidencia. Esto alude directamente a metacognición: implica que el futuro docente se cuestione la calidad de las fuentes que emplea, reflexione sobre si su decisión pedagógica está apoyada en conocimiento válido, y considere alternativas.

También es pertinente vincular aquí la idea de reflexión crítica en términos de conciencia social. Freire hablaba de “conciencia crítica” como etapa superior de la concientización, en la que uno no solo entiende su realidad sino que entiende que la puede transformar. En la praxis docente, esta conciencia crítica se manifiesta cuando el maestro en formación reflexiona sobre el impacto de su enseñanza en los estudiantes y en la comunidad, conectando su quehacer con dimensiones éticas y sociales más amplias. Por ejemplo, un docente formador comentó que invita a sus estudiantes a reflexionar sobre cómo sus decisiones en el aula promueven equidad o reproducen inequidades: “*Les pregunto cómo están considerando la diversidad de contextos de los niños, o si sus actividades podrían excluir a alguien. Esa reflexión más allá de la técnica, más ética, también es pensamiento crítico sobre su práctica*” (INFC 3, entrevista, 2023). Esta cita sugiere que la reflexión crítica en la formación docente no se limita a lo cognitivo, sino que abarca una mirada ético-política sobre la práctica, en

sintonía con Freire (1998) cuando sostiene que educar es un acto ético y político, y que un docente crítico debe cuestionar las injusticias en el contexto educativo.

En este marco, la integración deliberada de la metacognición y la reflexión crítica en las prácticas pedagógicas se erige como una vía potente para fomentar el pensamiento crítico de los futuros educadores. Esta perspectiva no solo se alinea con las mejores prácticas internacionales en pedagogía, sino que resuena profundamente con la concepción de aprendizaje expresada en el Pensamiento Pedagógico Institucional de la Universidad de Pamplona.

Según el Proyecto Educativo Institucional (2012), la Universidad propugna por una educación que enseñe al estudiante a “aprender a aprender, a ser, a hacer, a convivir y a emprender”, donde la interrogación, la crítica reflexiva y la incertidumbre se constituyen en motores del aprendizaje significativo. En este sentido, las estrategias como la autoevaluación consciente, los portafolios reflexivos y las discusiones metacognitivas no son meros recursos didácticos, sino formas de humanizar el aprendizaje, dotándolo de sentido y profundidad. Estas prácticas permiten al futuro maestro reconocerse como sujeto activo en su proceso formativo, identificando sus propios modos de pensar, sentir y actuar frente al conocimiento.

El pensamiento pedagógico de la Universidad de Pamplona adopta una visión cognitivista y constructivista, reconociendo que el aprendizaje se produce cuando el sujeto organiza, transforma y resignifica la información a partir de sus estructuras mentales previas. En este marco, la metacognición se convierte en un puente vital entre la comprensión de los procesos cognitivos y la capacidad de regularlos estratégicamente. Esta autorregulación permite al estudiante no solo aprender, sino comprender cómo aprende, lo que constituye la base de una práctica educativa crítica y comprometida.

Los hallazgos recientes en el campo educativo refuerzan esta postura: los estudiantes que ejercitan habitualmente la metacognición desarrollan mayor autonomía en la resolución de problemas, son más estratégicos, autorreflexivos y están mejor preparados para afrontar escenarios cambiantes con pensamiento crítico. Esto coincide con lo planteado en el documento institucional, que considera la formación universitaria

como una plataforma para que el estudiante actúe sobre el entorno desde una ética del conocimiento, es decir, con conciencia, responsabilidad y sentido transformador.

En consecuencia, el pensamiento pedagógico institucional propone que la docencia universitaria no se limite a la transmisión de información, sino que se constituya en un ejercicio continuo de acompañamiento reflexivo, donde el docente formador promueva ambientes de aprendizaje en los que el error sea posibilidad, la pregunta sea el camino y la reflexión, el alimento del crecimiento personal y profesional. Este enfoque potencia, desde la praxis, la formación de educadores que sean no solo repetidores de saberes, sino cultivadores de pensamiento, capaces de actuar con autonomía, sentido crítico y vocación transformadora. Así, la metacognición y la reflexión crítica —cuando son integradas de manera sistemática en la praxis formativa— consolidan el puente entre la teoría y la acción educativa consciente, contribuyendo a la formación de profesionales que dialogan con la complejidad del mundo desde una perspectiva ética, humanista y comprometida con el bien común.

### **Figura 23**

*Constructo. Metacognición y Reflexión Crítica en la Praxis Educativa*



Nota. Proceso de investigación

### Constructo. Integración de la Teoría y la Práctica: Puente para un Pensamiento Crítico Significativo

Uno de los temas transversales que emergieron con fuerza en este estudio es la integración de la teoría con la práctica como condición para el desarrollo de un pensamiento crítico significativo en los estudiantes de educación superior. La brecha tradicional entre los conocimientos teóricos adquiridos en la universidad y las situaciones prácticas enfrentadas en escenarios reales (por ejemplo, las aulas de educación infantil donde realizan prácticas) fue mencionada tanto por docentes como por estudiantes como un desafío recurrente. Sin embargo, también se destacó que

cuando se logra articular eficazmente la teoría con la práctica, los estudiantes experimentan un aprendizaje más profundo y un desarrollo mayor de su capacidad crítica, dado que comprenden mejor la aplicabilidad del conocimiento y reflexionan sobre sus experiencias a la luz de marcos conceptuales.

En las entrevistas, un docente resumió esta idea al afirmar: “Mis prácticas pedagógicas están basadas en un enfoque activo, reflexivo y significativo, que busca articular la teoría con la práctica y fomentar la construcción de conocimientos a través de la experiencia” (INFC 1). Aquí se evidencia la intención deliberada de conectar conceptos teóricos con la realidad concreta de la enseñanza. ¿Qué implica esto en términos del pensamiento crítico? Por un lado, cuando un estudiante en formación docente aplica un concepto o estrategia pedagógica en un contexto real (por ejemplo, usar una técnica de disciplina positiva en una clase con niños) y luego reflexiona sobre el resultado, está ejercitando un ciclo crítico: está evaluando la pertinencia de la teoría en la práctica, identificando qué funcionó o no y por qué, y posiblemente reformulando su comprensión teórica a partir de la experiencia. Este ciclo es un claro ejemplo de lo que Freire denominó praxis, la unión de reflexión y acción que resulta en aprendizaje y transformación. Como dice el citado autor, “la praxis es reflexión y acción sobre el mundo para transformarlo” (Freire, 1970, p. 79). En la formación docente, esa transformación es bidireccional: la realidad de la práctica transforma la comprensión teórica del estudiante, y a la vez el conocimiento teórico transforma (mejora) su práctica.

La integración teoría-práctica fue identificada en el análisis como una subcategoría clave dentro de las prácticas pedagógicas que impactan el pensamiento crítico. Se observó que los informantes valoran las actividades donde deben poner en juego la teoría en situaciones reales o simuladas. Un ejemplo concreto fue la subcategoría de “estrategias de innovación didáctica”, donde los estudiantes diseñaban proyectos pedagógicos para contextos específicos (p. ej., una comunidad rural con recursos limitados) usando fundamentos teóricos vistos en clase. Este tipo de tarea integradora fuerza al estudiante a pensar críticamente sobre cómo adaptar principios generales a realidades particulares, y a cuestionar la suficiencia de la teoría: ¿sirven estas teorías para mi contexto?, ¿qué ajustes necesito hacerles?, ¿qué evidencia tengo

de su efectividad? Tales preguntas reflejan un pensamiento crítico contextualizado. Brookfield (2015) subrayaría aquí la importancia de ver las ideas desde múltiples perspectivas: el estudiante debe ver el concepto teórico desde la perspectiva de la realidad donde se aplicará, no solo desde la perspectiva abstracta del libro.

Otro aspecto crucial es que la integración teoría-práctica alimenta la motivación intrínseca y el sentido de relevancia en el aprendiz, lo que a su vez potencia su compromiso crítico. Varios estudiantes manifestaron que cuando lograban conectar un tema teórico con algo vivido en sus prácticas pedagógicas, “todo tenía más sentido” y se sentían más inclinados a profundizar y cuestionar. Por ejemplo, una estudiante mencionó: “Estudiar teoría de Piaget o Vygotsky cobró vida cuando en la práctica vi a un niño resolver un problema; me pregunté entonces si lo que yo hacía en clase estimulaba ese desarrollo o lo obstaculizaba. Ahí empecé a entender realmente la teoría, al cuestionarme en la práctica” (EST 1). Este relato ilustra cómo la práctica actúa como catalizadora de la comprensión crítica: la teoría deja de ser información inerte y se convierte en una lente para interpretar y mejorar la realidad educativa. La estudiante, al preguntarse sobre su propia acción a la luz de la teoría, está integrando ambas dimensiones de manera crítica.

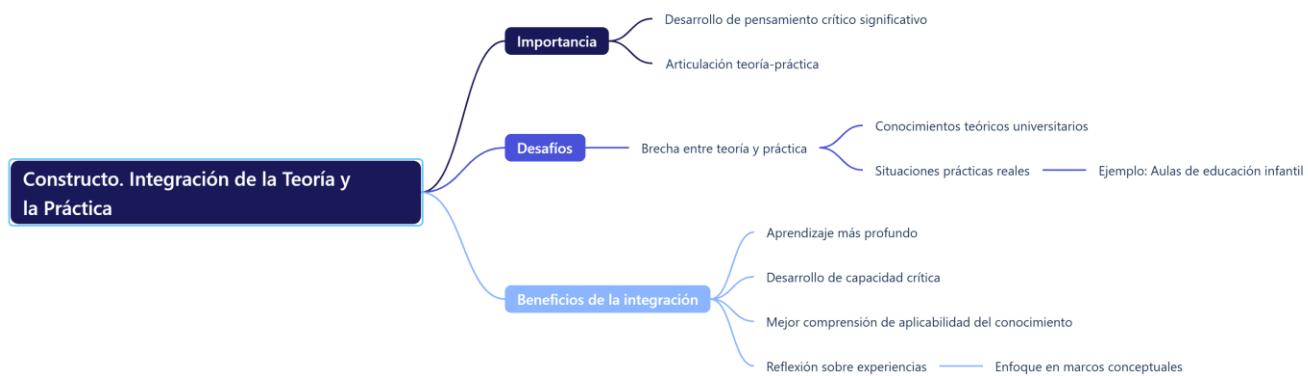
Desde la perspectiva institucional, la necesidad de integrar teoría y práctica sugiere también innovaciones curriculares. Tradicionalmente, en la formación docente ha habido cursos teóricos separados de las prácticas de campo. Los hallazgos de esta investigación apoyarían modelos de formación en los que exista una retroalimentación constante entre ambos componentes, por ejemplo, seminarios de reflexión sobre la práctica, prácticas tempranas y progresivas, proyectos de aprendizaje-servicio, etc. Esto está alineado con tendencias actuales en pedagogía de la formación, que abogan por el aprendizaje situado (Lave & Wenger, 1991) y por formar profesionales capaces de aprender de la experiencia. Asimismo, concuerda con aportes como los de Zeichner (2010), quien propuso eliminar la dicotomía teoría-práctica mediante la creación de “terceros espacios” en la formación docente, en los que saberes académicos y saberes prácticos de la comunidad educativa dialoguen en igualdad de condiciones. En cierto modo, los docentes entrevistados que articulan teoría y práctica en sus asignaturas

están creando estos espacios híbridos donde el conocimiento académico se enriquece con el saber práctico de la realidad escolar.

Se infiere que, la integración efectiva de la teoría y la práctica aparece como un factor decisivo para convertir el conocimiento en verdadero pensamiento crítico. Un estudiante que simplemente memoriza una teoría pedagógica puede reproducirla en un examen, pero solo aquel estudiante que la contrasta con la realidad, la aplica, observa resultados, reflexiona y quizá reformula su entendimiento, está ejercitando un pensamiento crítico y creativo a la vez. Para los formadores de docentes, esto implica un reto y un deber: contextualizar los contenidos, vincularlos con la práctica real, y guiar a los estudiantes en la reflexión sobre esa vinculación. De este modo se forman profesionales reflexivos capaces de “teorizar su práctica y practicar su teoría”, lo cual redunda en mejoras de la calidad educativa. Como apuntaron nuestros informantes, esta coherencia entre teoría y práctica les permite no solo saber qué hacer, sino entender por qué lo hacen y con qué fundamento, esencia misma de un desempeño crítico.

#### Figura 24

*Constructo. Integración de la Teoría y la Práctica: Puente para un Pensamiento Crítico Significativo*



Nota. Proceso de investigación

## **Constructo. Factores Contextuales e Institucionales que Inciden en el Pensamiento Crítico**

No puede completarse el panorama teórico-práctico del desarrollo del pensamiento crítico sin considerar los factores contextuales e institucionales que facilitan o dificultan este proceso. La investigación identificó una serie de elementos del entorno educativo que influyen notablemente en la medida en que las prácticas docentes logran fomentar el pensamiento crítico en los estudiantes. Estos factores incluyen, entre otros: la cultura académica prevaleciente (por ejemplo, tradiciones evaluativas y curriculares), la disponibilidad de recursos y apoyo institucional, las políticas educativas y el perfil general del alumnado (sus condiciones socioeconómicas, nivel de preparación previa, etc.).

Uno de los factores más mencionados por los participantes fue la cultura de la evaluación y el tiempo disponible en el currículo para actividades reflexivas. Varios docentes y estudiantes señalaron que el escaso tiempo destinado al debate y la reflexión profunda en las clases, debido a programas académicos muy cargados de contenidos, constituye una barrera para desarrollar pensamiento crítico. Como se señaló en el Capítulo IV, persisten prácticas centradas en cumplir sílabos extensos y en evaluar a través de exámenes memorísticos, lo que deja poco margen para estrategias más creativas o análisis crítico.

Un docente comentó al respecto: “*El sistema nos exige cubrir muchos temas y eso a veces me obliga a acelerar las clases. Me preocupa que en ese afán no le doy suficiente espacio a que los estudiantes debatan o analicen a profundidad; es más ‘correr materia’ que aprender críticamente*” (INFC 2). Este testimonio refleja un dilema institucional: por un lado, se reconoce la importancia del pensamiento crítico, pero por otro, la estructura académica tradicional (currículo sobrecargado, tiempos rígidos, evaluación centrada en resultados inmediatos) puede obstaculizar las prácticas que lo promueven. Teóricamente, esto se relaciona con la crítica de Giroux (2011) a la estandarización educativa y al enfoque tecnocrático que muchas universidades adoptan, en detrimento de una formación más humanista y crítica. Según Giroux, las instituciones deben transformarse en lugares que fomenten la “pedagogía crítica”, lo

que implica cambiar no solo métodos sino también las políticas y culturas organizacionales que subyacen.

Otro factor contextual es la disponibilidad de recursos y el entorno socioeducativo. Algunos informantes mencionaron diferencias entre campus urbanos y rurales de la Universidad de Pamplona. En contextos con limitaciones tecnológicas o bibliográficas, los docentes a veces enfrentan dificultades para implementar ciertas estrategias (como investigaciones en línea, simulaciones, etc.). Un estudiante en formación indicó: “A veces quisiéramos hacer más proyectos investigativos, pero no siempre tenemos Internet estable o acceso a ciertas lecturas. Esto nos limita un poco y el profesor tiene que ingeníárselas con lo que hay” (EST2). No obstante, estas limitaciones también pueden ser catalizadores de pensamiento crítico si se abordan creativamente: el mismo estudiante añadió que su docente les motivó a analizar críticamente su contexto y usarlo como recurso, realizando proyectos comunitarios con las escuelas locales, aplicando la teoría en su propia comunidad. Este enfoque coincide con la idea freireana de partir de la realidad concreta del educando; la falta de recursos se convirtió en tema de análisis y reflexión para buscar soluciones locales (Morales et al., 2021). En suma, las condiciones contextuales pueden ser obstáculos o palancas para la enseñanza crítica dependiendo de cómo el docente y la institución respondan a ellas.

La política y clima institucional es otro aspecto relevante. En la Universidad de Pamplona, según los participantes, existe una creciente conciencia sobre la importancia de formar profesionales críticos, aunque todavía hay camino por recorrer en la consolidación de espacios formales para ello. Un docente investigador apuntó: *“Hemos avanzado en incluir competencias de pensamiento crítico en el perfil de egreso de la carrera, pero necesitamos también formar a los docentes en servicio para que cambien sus prácticas. La universidad está empezando a ofrecer talleres de didácticas críticas, lo cual es un buen paso”* (INFC3). Este comentario sugiere una interacción entre el desarrollo profesional docente y la capacidad institucional para renovar sus métodos de enseñanza.

Es fundamental, como indica Brookfield (2017), que las organizaciones educativas apoyen a los docentes para convertirse ellos mismos en practicantes

reflexivos y críticos de su enseñanza, ya que difícilmente puede un profesor cultivar el pensamiento crítico en sus alumnos si él no recibe estímulos para analizar críticamente su propio quehacer. La formación continua del profesorado universitario en metodologías activas, evaluación auténtica, diseño curricular flexible, etc., aparece entonces como un factor de contexto clave para sostener el impulso del pensamiento crítico en los estudiantes.

En cuanto al perfil del estudiantado, se debe reconocer que los alumnos llegan a la universidad con distintos grados de preparación para pensar críticamente. Tal como lo evidencian los hallazgos obtenidos, los estudiantes ingresan a la universidad con diversos grados de preparación para pensar críticamente, algunos moldeados por una escolarización tradicional centrada en la repetición y la obediencia, otros enriquecidos por experiencias previas de participación, diálogo y análisis. Esta heterogeneidad formativa, lejos de ser un obstáculo, representa una oportunidad para que la universidad asuma su rol nivelador y promotor de una cultura crítica inclusiva.

En coherencia con el Pensamiento Pedagógico Institucional de la Universidad de Pamplona, esta diversidad de puntos de partida debe ser acogida mediante una praxis pedagógica intencionada, dialógica y transformadora. La Universidad, fiel a su misión de formar de manera integral a través de la investigación como práctica central, asume el aprendizaje como un proceso que articula “aprender a aprender, a ser, a hacer, a convivir y a emprender”, reconociendo que la pregunta crítica y la reflexión metacognitiva son el núcleo de una educación humanista y emancipadora.

El testimonio de los docentes entrevistados da cuenta de un fenómeno recurrente: al inicio de los cursos, muchos estudiantes manifestaban inseguridad para opinar y una expectativa de recibir respuestas únicas por parte del docente. Sin embargo, con la mediación de una pedagogía dialogante —fundada en el reconocimiento del otro, la escucha activa y la construcción conjunta de conocimiento— estos mismos estudiantes comenzaron a ganar confianza y autonomía para pensar por sí mismos. Este cambio, gradual pero profundo, respalda el principio de que toda persona es capaz de pensar críticamente si se le brindan las condiciones pedagógicas y afectivas adecuadas.

Desde la perspectiva del pensamiento pedagógico pamplonés, tales transformaciones no ocurren por azar. Requieren que el docente abandone el rol de transmisor para convertirse en mediador, facilitador y provocador de sentido, lo cual implica diseñar experiencias de aprendizaje donde el estudiante sea interpelado por la realidad, por el otro y por sí mismo. En esta clave, estrategias como los debates, los estudios de caso, la escritura reflexiva, la autoevaluación y el portafolio crítico no son actividades accesorias, sino manifestaciones concretas de una enseñanza orientada al pensamiento crítico como meta educativa esencial.

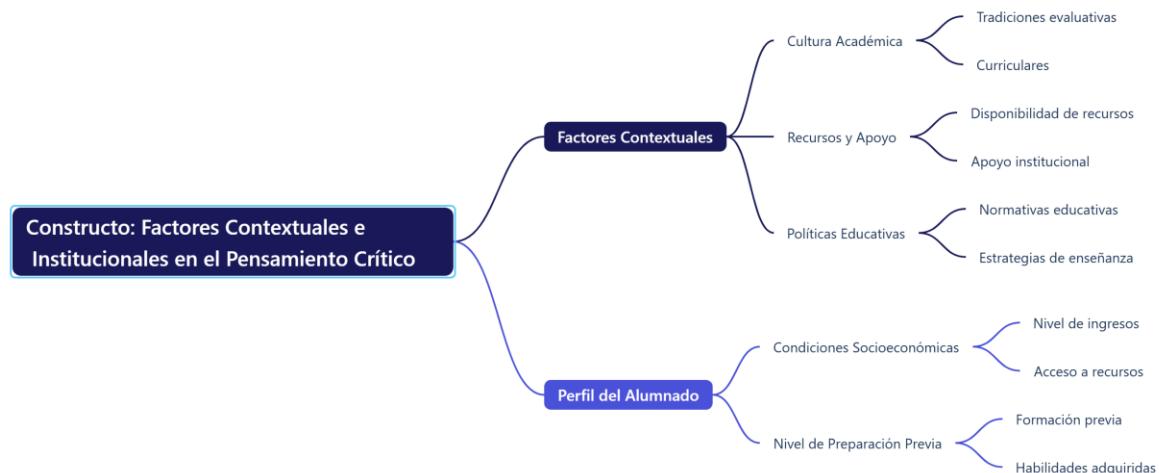
Ahora bien, el pensamiento crítico no germina en el vacío. Requiere de un ecosistema institucional que lo alimente, lo sostenga y lo proyecte. En este sentido, el Pensamiento Pedagógico Institucional ofrece un marco que reconoce la interacción entre los factores contextuales (espacios, tiempos, recursos, cultura organizacional) y las prácticas pedagógicas. De allí que el impacto de las estrategias críticas se amplifique cuando la universidad promueve políticas académicas coherentes, incentiva la innovación pedagógica, valora la calidad del pensamiento por encima de la cantidad de contenidos y mide el logro formativo de manera integral, considerando competencias como la argumentación, la interpretación, la propositividad y la conciencia ética.

En consecuencia, formar estudiantes críticos no es responsabilidad exclusiva del docente, sino una apuesta institucional y colectiva. La Universidad de Pamplona, en tanto comunidad académica, está llamada a convertirse en un entorno que valore el pensamiento como acto de libertad, que conciba la enseñanza como proceso de emancipación y que entienda el currículo como proyecto ético-político orientado al bien común. Solo así el binomio teoría-praxis podrá florecer en su plenitud, gestando una educación realmente transformadora.

En síntesis, la construcción del pensamiento crítico en los estudiantes universitarios no solo depende del talento del maestro o de la disposición del alumno, sino de la capacidad institucional para generar ambientes pedagógicos inclusivos, dialógicos y humanizantes, donde cada estudiante, desde su punto de partida, pueda llegar a ser protagonista consciente de su propio proceso formativo y de transformación social.

**Figura 25**

*Constructo. Factores Contextuales e Institucionales que Inciden en el Pensamiento Crítico*



*Nota. Proceso de investigación*

## **Reflexiones teóricas finales e implicaciones para la formación docente**

A la luz de los análisis anteriores, es posible articular una serie de reflexiones teóricas integradoras que dan sentido global a los hallazgos de la investigación y señalan sus implicaciones para la formación de docentes en educación superior. En primer término, los resultados confirman que el desarrollo del pensamiento crítico es un fenómeno multidimensional, que requiere la convergencia de factores cognitivos, pedagógicos, sociales y contextuales. No se trata de una habilidad que se enseñe o adquiera en abstracto, sino de un proceso situado que ocurre en la intersección entre la teoría (conocimiento, ideas, marcos conceptuales) y la praxis (acción, experiencia, interacción). Esta constatación teórico-práctica demanda de los programas de formación docente una visión holística: cultivar el pensamiento crítico implica intervenir en múltiples frentes del currículo y la vida universitaria.

Una primera implicación importante es la necesidad de alinear la teoría educativa con la práctica pedagógica en la formación docente. Los hallazgos mostraron que conceptos clave de la pedagogía crítica (como el diálogo, la problematización, la metacognición, la praxis reflexiva) efectivamente conducen al desarrollo de habilidades de pensamiento superior en los estudiantes cuando son aplicados coherentemente en la dinámica de clase. Esto ratifica teorías previas: por ejemplo, Freire y otros pedagogos críticos siempre señalaron que las ideas educativas emancipadoras deben materializarse en una práctica consecuente. Por tanto, las instituciones formadoras de docentes deben procurar que sus propios modelos de enseñanza sean consistentes con los principios del pensamiento crítico que desean inculcar.

No tendría sentido pregonar la importancia de la reflexión y luego formar docentes en un esquema rígido y memorístico. En cambio, cuando los formadores de maestros modelan en sus clases una enseñanza dialogante, participativa y reflexiva, están ofreciendo un aprendizaje por ejemplo vivido mucho más potente que cualquier discurso teórico. Esta alineación teoría-praxis debe planificarse a nivel curricular: por ejemplo, integrar asignaturas de teoría pedagógica con laboratorios de práctica, o proyectos donde los estudiantes investiguen su propia práctica guiados por marcos conceptuales (investigación-acción pedagógica).

Ligado a lo anterior, otra implicación es fortalecer la formación docente continua en estrategias para desarrollar el pensamiento crítico. Los profesores formadores (y en general todos los profesores universitarios) necesitan espacios de actualización donde adquieran y experimenten metodologías activas, técnicas de mediación de debates, uso de preguntas de orden superior, diseño de evaluaciones auténticas, etc. Este estudio evidenció que algunos docentes ya las implementan con éxito, pero otros mantienen enfoques tradicionales, quizá por inercia o falta de capacitación en alternativas. Programas de desarrollo profesional, comunidades de práctica entre docentes, e incentivos académicos para innovar en la enseñanza, serían acciones recomendables a nivel institucional. En este sentido, los aportes de Brookfield sobre el profesor como practicante reflexivo y la idea de compartir las “lentes críticas” (las perspectivas del estudiante, del colega, de la literatura, y de uno mismo) pueden incorporarse en la formación de formadores. Un docente que se mira a sí mismo críticamente, que busca retroalimentación y que estudia teoría de la enseñanza, estará en mejores condiciones de guiar a sus estudiantes en el mismo camino.

Desde el punto de vista del estudiante en formación, una conclusión teórica relevante es que el pensamiento crítico debe considerarse tanto una meta de la educación superior como un medio para un aprendizaje profundo. Es meta, en cuanto es un resultado deseable —un rasgo del egresado—; pero es medio, en cuanto pensar críticamente es la forma de lograr una comprensión significativa en cualquier disciplina. En la formación de educadores esto es particularmente vital, porque implica que los futuros maestros que piensan críticamente serán capaces a su vez de fomentar esa capacidad en las generaciones siguientes de niños y jóvenes.

En efecto, un docente con pensamiento crítico podrá diseñar mejores experiencias de aprendizaje, cuestionar las políticas o currículos que reciba antes de aplicarlos ciegamente, innovar frente a problemas imprevistos en el aula, y en general será un profesional reflexivo y adaptable. Por ende, invertir en el desarrollo del pensamiento crítico durante la formación inicial de los docentes tiene un efecto multiplicador en el sistema educativo. Esta idea conecta con el concepto de profesor como agente de cambio (Fullan, 1993), pues un docente crítico tiende a ser un transformador de su entorno, cuestionando prácticas obsoletas y promoviendo mejoras.

Aquí aparece la profunda vigencia del legado de Freire: educar para la libertad implica dotar a los educadores de una conciencia crítica que les impida ser meros replicadores de órdenes, y les convierta en sujetos activos en la construcción de un proyecto educativo más justo y humano.

Otra reflexión final se vincula a la evaluación del pensamiento crítico. Aunque el estudio no se centró en desarrollar un instrumento de evaluación, sí emergió la categoría de “Evaluación del Pensamiento Crítico” en los hallazgos, indicando la preocupación de informantes por cómo valorar o evidenciar que se está logrando. Teóricamente, evaluar el pensamiento crítico es complejo, pero necesario; no basta con evaluaciones tradicionales. Las implicaciones apuntan a emplear evaluaciones auténticas: proyectos, portafolios, casos, ensayos argumentativos, presentaciones orales, entre otros, que permitan observar el proceso de razonamiento del estudiante y no solo sus respuestas finales.

Autores como Ennis (1993) han propuesto rubricas y pruebas para pensamiento crítico, pero enfatizan que el contexto disciplinar importa. En una licenciatura en Educación Infantil, podría, por ejemplo, evaluarse el pensamiento crítico de un estudiante pidiéndole planificar una intervención educativa innovadora y justificarla con teoría y evidencia, anticipando posibles desafíos y proponiendo cómo abordarlos. Este tipo de evaluación integraría varias dimensiones de las discutidas (teoría-práctica, argumentación, metacognición, etc.). La institución formadora deberá, por consiguiente, revisar sus mecanismos evaluativos para asegurarse de que están alineados con la promoción del pensamiento crítico, evitando mensajes contradictorios (por ejemplo, no tiene sentido pedir pensamiento crítico, pero seguir aplicando exámenes de elección múltiple exclusivamente).

Finalmente, es pertinente destacar que el desarrollo del pensamiento crítico en la formación docente es un proceso continuo y permanente. No concluye al graduarse el estudiante, sino que debe prolongarse a lo largo de su carrera profesional. La tesis que aquí se cierra con este capítulo pretende aportar a la comprensión de cómo iniciar y potenciar ese proceso en la etapa universitaria, pero reconoce que la praxis reflexiva debe convertirse en un hábito sostenido. Las implicaciones para la formación docente incluyen, por ende, instar en los nuevos profesionales la disposición para continuar su

desarrollo crítico mediante la indagación constante, la formación avanzada (posgrados, cursos, etc.) y la participación en comunidades académicas. En palabras de Freire (1998), “mientras enseño continúo buscando, indagando” (p. 35); es decir, el buen educador nunca deja de ser un aprendiz crítico. Si logramos que los egresados de nuestros programas de formación docente abracen esa filosofía, habremos contribuido no solo a su desarrollo individual sino al de sus futuros estudiantes y, en última instancia, al de una sociedad más crítica, participativa y democrática.

Este capítulo ha teorizado la compleja y fecunda relación entre teoría y práctica en el desarrollo del pensamiento crítico, evidenciando que las prácticas pedagógicas fundamentadas en principios dialógicos, colaborativos, metacognitivos y experienciales constituyen núcleos generativos para formar docentes más reflexivos, autónomos y analíticos. No se trata solo de aplicar técnicas o metodologías, sino de transformar el acto pedagógico en una práctica ético-política, en una posibilidad permanente de construcción de sentido y emancipación.

A la luz del Pensamiento Pedagógico Institucional de la Universidad de Pamplona, estas prácticas no son improvisadas ni aisladas, sino que responden a una visión integral del aprendizaje como proceso activo, situado, humanizador y orientado a la transformación social. La universidad, al asumir como misión formar para aprender a aprender, a ser, a hacer y a convivir, reconoce el pensamiento crítico como una competencia fundante del desarrollo humano, indispensable para afrontar los desafíos educativos, culturales y políticos de nuestro tiempo.

Asimismo, este capítulo ha puesto de relieve que el contexto institucional es un ecosistema determinante. No basta con tener docentes comprometidos; se necesita una universidad que respalde con políticas, tiempos, recursos y cultura académica aquellas pedagogías que siembran pensamiento y ciudadanía crítica. En este sentido, la Universidad de Pamplona, al asumir el conocimiento como verdad en construcción y al promover una pedagogía dialogante y metacognitiva, sienta las bases para que las iniciativas formativas se conviertan en experiencias profundas y duraderas.

Las reflexiones aquí sistematizadas constituyen un llamado a los formadores de formadores, diseñadores curriculares y autoridades educativas a asumir el pensamiento crítico como un derecho pedagógico y una urgencia institucional. Su

integración transversal y coherente en los programas de formación docente es condición indispensable para construir una educación pertinente, justa y transformadora.

Formar educadores capaces de pensar crítica y creativamente es, sin duda, uno de los pilares para elevar la calidad de la educación en todos los niveles, pero también para construir sujetos sociales capaces de actuar con conciencia y compromiso frente a los problemas de su tiempo. La tarea no es sencilla, ni culmina con un semestre o una asignatura: es un camino de formación permanente que exige convicción, coherencia y esperanza pedagógica.

Persistir en esta tarea —desde la reflexión sobre la práctica, desde la sensibilidad hacia las realidades del estudiantado, desde el diálogo fecundo entre saberes— permitirá a las universidades como la de Pamplona no solo formar maestros, sino sembrar conciencia crítica en generaciones enteras de educadores y estudiantes comprometidos con la transformación positiva de sus realidades.

## REFERENCIAS

- Acuña, V. M. (2015). La codificación en el método de investigación de la grounded theory o teoría fundamentada. *Innovaciones educativas*, 17(22), 77-84.
- Agudelo, C.(2012). Motivación una forma de eficiencia. Argentina: Angillus

- Alfonso, I. (2016). La Sociedad de la Información, Sociedad del Conocimiento y Sociedad del Aprendizaje. Referentes en torno a su formación. *Bibliotecas anales de investigación*, 12 (1), 231-239.
- Alvarado, p. (2014). El desarrollo del pensamiento crítico: una necesidad en la formación de los estudiantes universitario. *DIDAC*, 10 (17).
- Arias, F. G. (2016). *El Proyecto de Investigación. Introducción a la metodología científica*. 6ta. Fidias G. Arias Odón.
- Baquero Masmela, P., y Ruiz Vanegas, H. (2005). La enseñanza para la comprensión: una visión integradora de los fundamentos y estrategias de la enseñanza. *Actualidades pedagógicas*, 1(46), 75-83.
- Barrios, M. y Barrientos, J. (2016). *El trabajo de fin de grado: Teorías y prácticas*. España: Vision Libros
- Beltrán, S. M., y Ortiz Bernal, J. A. (2020). Los paradigmas de la investigación: un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. RIDE. [Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo](#), 11(21), 164-182
- Bezanilla, M. J., Fernández-Nogueira, D., Poblete, M., & Campo, L. (2018). Pensamiento crítico en la educación universitaria: Evaluación de una estrategia didáctica basada en el análisis de situaciones problemáticas. *Educación y Sociedad*, 39(1), 97-112.
- Bloom, B. (1971). Taxonomía de los objetivos de la educación: La clasificación de las metas educacionales. Editorial Troquel.
- Brookfield, S. D. (2012). *Teaching for critical thinking: Tools and techniques to help students question their assumptions*. Jossey-Bass.
- Bruno, D. (2016). Marx y la contradicción dialéctica. *Hic Rhodus. Crisis capitalista, polémica y controversias*, (10).
- Cangalaya, L. (2020). Habilidades del pensamiento crítico en estudiantes universitarios a través de la investigación. *Desde el Sur*, 12(1), 141-153.  
<https://dx.doi.org/10.21142/des-1201-2020-0009>
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. Sage.

- Conde, M., Conde, P., y Conde, B. (2019). Fundamentos axiológicos del proceso de formación inicial en la carrera de Medicina: aspectos teóricos y metodológicos. *Gaceta Médica Espirituana*, 21(1), 83-95. Epub 01 de abril de 2019. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1608-89212019000100083&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1608-89212019000100083&lng=es&tlng=es).
- Constitución Política de Colombia (1991). Constitución Política. Congreso de la República
- Daniel, M. F., & Auriac, E. (2011). Philosophy, critical thinking and philosophy for children. *Educational Philosophy and Theory*, 43(5), 415-435.
- Deroncele Acosta, A., Fernández Batista, M. A., & Díaz-Canel, M. (2020). El pensamiento crítico como potencialidad formativa en la educación superior. *Educación y Sociedad*, 41(3), 89-102.
- Dewey, J. (1933). How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process. D.C. Heath.
- Diario Portafolio (2021). Solo 19% de los estudiantes tiene buenos resultados en Saber 11. <https://www.portafolio.co/economia/icfes-solo-19-de-los-estudiantes-tiene-buenos-resultados-en-saber-11-559325>
- Ennis, R. H. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. En J. Baron & R. Sternberg (Eds.), *Teaching thinking skills: Theory and practice* (pp. 9-26). Freeman.
- Facione, P. (2007). Critical thinking: What it is and why it counts. *Insight Assessment*.
- Facione, P. A. (1990). Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. California Academic Press.
- Ferrada, D. (2001). *Curriculum crítico comunicativo*. Barcelona: Apertura.
- Freire, P. (1978). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Garay, V. (2015). Habilidades de pensamiento desarrolladas en escolares de educación básica en entornos de aprendizaje mediados por tic de centros con alto rendimiento académico. Tesis doctoral para la Universidad de Salamanca.
- García-Carrión, R., Molina, S., & Roca, E. (2020). Dialogic learning environments that enhance instrumental learning and inclusion of students with special needs in

secondary education. *Frontiers in Psychology*, 11, 1406. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01406>

Giroux, H. (1998). Pedagogía crítica y cultura política. Editorial Morata.

Giroux, H., y McLaren, P. L. (2003). Por uma pedagogia crítica. SILVA, T. T; MOREIRA, AF (Orgs.). Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais, 4.

Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine.

Hernández, F. M. B., y Calva, J. M. L. (2018). Prácticas docentes efectivas en la formación humanista en la universidad. *A&H Revista de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales*, (especial), 71-82.

Hernández, R. (2014). *Fundamentos en metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.

Hernández, S. R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.

Hintelholher, R. M. A. (2013). Identidad y diferenciación entre Método y Metodología. *Estudios políticos*, 28, 81-103.

Hyson, M. (2008). *Enthusiastic and engaged learners: Approaches to learning in the early childhood classroom*. Teachers College Press.

Kant, I. (2001). *Crítica de la razón pura y la razón práctica*. Espasa-Calpe.

Kant, I. (2002). *Fundamentos de la metafísica de las costumbres*. Espasa-Calpe.

Kuhn, D. (2019). Critical thinking as discourse. *Human Development*, 62(3), 146-164. <https://doi.org/10.1159/000503827>

Kuhn, T. (1962). *La Teoría de las revoluciones científicas*. México: FCE.

Ley 115 de 1994 (1994). Congreso de la República. Diario Oficial No. 41.214, de 8 de febrero de 1994.

Lipman, M. (2003). *Thinking in education* (2<sup>a</sup> ed.). Cambridge University Press.

Loaiza Zuluaga, Yosaldez Eder, Rodríguez Rengifo, Juan Carlos y Vargas López, Hernán Humberto. (2012). La práctica pedagógica de los docentes universitarios en el área de la salud y su relación con el desempeño

académico". Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 1(8), pp. 95-118. Manizales: Universidad de Caldas.

Lorenzo, C. R. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação*, 31(1), 11-22.

Martínez, A. R. (2006). Conocimiento de la educación como marco de interpretación de la Teoría de la Educación como disciplina. *Tendencias pedagógicas*, (11), 31-54.

Marx, K. (1989). Tesis sobre Feuerbach. Editorial Progreso.

McLaren, P., & Giroux, H. (2003). Critical pedagogy and the postmodern. Routledge.

McLaren, P., y Puiggrós, A. (1994). Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo (p. 171). Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

Mendoza, P. (2015). La investigación y el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios. Tesis doctoral para la Universidad de Málaga.

Moore, B. (2013). Developing critical thinking skills through Socratic questioning in the classroom. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 25(2), 225-234.

Morancho, V. y Rodríguez, M. (2020). Pensamiento Crítico: Conceptualización y relevancia en el seno de la Educación Superior. *Revista de la Educación Superior* 49(194), 9.

Morin, E. (2005). Introducción al pensamiento complejo. Gedisa.

Murga, M., y Novo, M. (2017). Sostenibilidad, desarrollo «glocal» y ciudadanía planetaria. Referentes de una pedagogía para el desarrollo sostenible. *Teoría De La Educación; Revista Interuniversitaria*, 29(1), 55-78.  
<https://gredos.usal.es/handle/10366/134014>

Orozco-Alarcón, A. K., y Escobar-Parra, W. A. (2022). Relaciones entre prácticas pedagógicas y la formación del pensamiento crítico en la escuela rural (Master's thesis, Ciencias de la educación).

Ossa, C., Pérez, A., & Delgado, M. (2018). Estrategias para el desarrollo del pensamiento crítico en la formación inicial docente. *Educación y Sociedad*, 40(2), 45-67.

Palella, S., y Martíns, F. (2010). Metodología de la investigación. Caracas: FEDEUPEL.

- Paul, R., & Elder, L. (2003). Critical thinking: Tools for taking charge of your professional and personal life. Prentice Hall.
- Paul, R., & Elder, L. (2006). Critical thinking: The nature of critical and creative thought. *Journal of Developmental Education*, 30(2), 34-35.
- Paul, R., & Elder, L. (2019). The miniature guide to critical thinking concepts & tools. Rowman & Littlefield Publishers.
- Pedemonte, D. F. (2014). Un paradigma interpretativo para la investigación en medios de comunicación. *Comunicación aplicada. Teoría y método*.
- Petress, K. (2004). Critical thinking: An extended definition. *Education*, 124(3), 461-466.
- Popper, K. (1962). *The logic of scientific discovery*. Nueva York: Basic Books.
- Prieto, J. (2018). El pensamiento crítico en la educación universitaria: Retos y oportunidades. *Revista de Pedagogía Crítica*, 12(1), 35-50.
- Ríos Beltrán, R. (2018). La práctica pedagógica como herramienta para historiar la pedagogía en Colombia. *Pedagogía y saberes*, (49), 27-40.
- Rodríguez, G., Gil, J. y, García. (2004). *Análisis de datos en la investigación Educativa*. España: Tres.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Silva, P. (2019). El pensamiento crítico en la educación superior: una metacompetencia necesaria en la formación universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 79(1), 23-45.
- Sternberg, R. J. (1986). *Critical thinking: Its nature, measurement, and improvement*. National Institute of Education.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Sage.
- Strauss, A., y Corbin, J. (2016). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (2010). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Nueva York: Book Print.

- Tobón, S. (2004). La pedagogía basada en competencias y el pensamiento complejo. Trillas.
- UNESCO. (2009). Experiencias educativas de segunda oportunidad Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina. [Libro en línea].<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001864/186472s.pdf>
- Vygotsky, L. S. (1978). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Editorial Crítica.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Whitebread, D., & Coltman, P. (2010). Aspects of pedagogy supporting metacognition and self-regulation in mathematical learning of young children: Evidence from an observational study. *ZDM Mathematics Education*, 42(2), 163-178. <https://doi.org/10.1007/s11858-009-0233-1>