

## Pensamiento crítico, estrategias para estimularlo e incidencia en la práctica pedagógica en el programa de licenciatura en Educación Infantil de la Universidad de la Guajira

*Fecha de recepción: 30 de mayo de 2018 • Fecha de aceptación: 29 de junio de 2018 • Fecha de publicación: 6 de septiembre de 2018*

**Mg. Mairis Yaireth Ayola Mendoza**  
Universidad de La Guajira, Colombia  
myayola@uniguajira.edu.co

**Mg. Eufemia María Moscote Riveira**  
Universidad de La Guajira, Colombia  
emmoscote@uniguajira.edu.co

### Resumen

La práctica docente reflexiva debe asociarse con el desarrollo de una postura cuya finalidad es evitar que los docentes funjan como una especie de técnicos, cuya única función es la de transmitir una serie de conocimientos a los estudiantes, como si tuvieran que insertar un conjunto de datos que puedan reproducirse de memoria y ser utilizados para responder las pruebas que determinan el progreso académico. En este sentido, la práctica docente reflexiva se asociaría a una reacción en contra de los modelos tradicionales pedagógicos, en los cuales se establece una relación asimétrica entre el docente y los estudiantes, y en donde el docente transmite lo que otros quieren transmitir, es decir, aquellas convenciones, normas sociales y modos de pensar que son impuestos desde otras esferas, ajenas al proceso educativo.

Se trata, por tanto, de devolverles la educación a los docentes, de entender que también tienen teorías y muchos conocimientos que aportar, los cuales se han generado a partir de sus experiencias y de la acumulación de sus conocimientos. Esto implica favorecer espacios de capacitación, reflexión y discusión, en los que los docentes puedan expresar sus opiniones en torno a los procesos educati-

vos, con el fin de transformarlos de una manera significativa de acuerdo con lo que observan cotidianamente en las clases.

Mejorar la práctica docente a partir de elementos como el pensamiento crítico no implica el desarrollo estricto y reestructurado de un conjunto de pasos que respondan a esquemas específicos. Más allá de ello, el pensamiento reflexivo se asocia con la generación de un proceso activo de consideración y análisis, en el cual se cuestionen cada uno de los principios y de las creencias que orientan el desarrollo de la práctica educativa. La idea con la reflexión, por lo tanto, es volver a los orígenes de todo, cuestionar las bases y los fundamentos que regulan la actividad pedagógica, que determinan las reflexiones entre docentes y estudiantes y que orientan los contenidos y actividades que son establecidos en las clases.

Palabras claves: práctica docente, pensamiento crítico, aprendizaje significativo

### Abstract

Reflective teaching practice should be associated with the development of a position whose purpose is to prevent teachers from serve as a kind of technicians, whose only function is to transmit a series of knowledge to students, as if they had to insert a set of data that can be reproduced from memory and used to answer the tests that determine academic progress. In this sense, reflective teaching practice would be associated with a reaction against traditional pedagogical models, in which an asymmetric relationship is established between the teacher and the students, and where the teacher transmits what others want to transmit, ie , those conventions, social norms and ways of thinking that are imposed from other spheres, alien to the educational process.

It is necessary, therefore, to return education to teachers, to understand that they also have theories and many knowledge to contribute, which have been generated from their experiences and their accumulated knowledge. This implies favoring spaces for training, reflection and discussion, in which teachers can express their opinions about educational processes, in order to transform them in a meaningful way according to what they observe daily in the classes.

Improving the teaching practice from elements such as critical thinking does not imply the strict and restructured development of a set of steps that respond to specific schemes. Beyond that, reflective thinking is associated with the generation of an active process of consideration and analysis, in which each of the principles and beliefs that guide the development of educational practice are questioned. The idea, therefore, is to question the bases and foundations that regulate the pedagogical activity, that determine the reflections between teachers and students, and that guide the contents and activities established in the classes.

Keywords: teaching practice, critical thinking, meaningful learning

## Introducción

La educación ha jugado un papel fundamental en el desarrollo de las generaciones y en los avances que han venido suscitándose a través de los años en todos los aspectos de la vida social, cultural, económica y política del país. Por tanto, constituye una herramienta y pilar fundamental para el desarrollo de los seres humanos, en la medida en que orienta los procesos que permiten cambiar y transformar una realidad dinámica y enfrentada a constantes retos como lo es la actual realidad que vive el país.

En la actualidad, las escuelas siguen jugando un rol fundamental en un mundo cada vez más cambiante y globalizado, sujeto a transformaciones de tipo tecnológico que inciden en los procesos de comunicación, relacionamiento y comprensión de la realidad. De aquí que se deba promover el desarrollo de una práctica docente reflexiva, asociada con el desarrollo de una postura cuya finalidad sea evitar que los docentes se conviertan en una suerte de técnicos con una única función: transmitir una serie de conocimientos a los estudiantes, llenar sus cabezas con un conjunto de datos que puedan reproducirse de memoria y ser utilizados para responder las pruebas que determinan el progreso académico. Erazo (2009) plantea que la práctica reflexiva generalmente se asocia a una reacción en contra de los modelos tradicionales pedagógicos, en los cuales se establece una relación asimétrica entre el docente y los estudiantes, y en donde el docente transmite lo que otros quieren transmitir, es decir, aquellas convenciones, normas sociales y modos de pensar que son impuestos desde esferas superiores o ajenas.

La educación debe ser vista actualmente de forma holística y no solo dirigida al proceso de enseñanza-aprendizaje de las diferentes disciplinas. La educación debe ser evaluada de forma integral, procurando la formación de seres completos, capaces de entender los problemas que se presentan en la vida cotidiana y de proponer soluciones creativas, por medio de una formación integral que les enseñe a las personas a desenvolverse en el mundo.

El problema radica en que en Colombia se hace más énfasis en el aspecto cognitivo que en el formativo, ético, moral y social, olvidando los valores y la sana convivencia en general. De esta manera, se siguen enseñando materias, métodos y formulas, pero se olvida lo más importante: enseñar a pensar y repensar de forma crítica, reflexiva, creadora y capaz de cambiar las realidades sociales. Y así se fomenta la formación de niños y jóvenes indiferentes a las realidades y desigualdades sociales.

En fin, se ha perdido la capacidad de pensar de forma crítica, y los docentes han olvidado enseñar a sus alumnos esta destreza no solo importante, sino además imprescindible. Muchas veces esto sucede porque ni siquiera el docente desde sus concepciones es capaz de pensar críticamente y, en consecuencia, no puede enseñar a hacerlo, desencadenando la indiferencia social ante las crudas realidades y desigualdades que existen en la actualidad, lo cual obliga a tomar los correctivos necesarios.

Esta investigación nació de la necesidad de apoyar el cambio de esta realidad, estudiando las concepciones de los docentes sobre el pensamiento crítico en el programa de Licenciatura en

Educación Infantil de la Universidad de La Guajira. A partir de instrumentos como entrevistas y guías de observación se analizan los conceptos, estrategias de estimulación y efecto que sus concepciones producen en los estudiantes, reconociendo si realmente se está estimulando el pensamiento crítico en las aulas de clase, tal como lo requiere una educación integral.

### **Concepciones de los docentes en torno al pensamiento crítico**

En términos generales, los docentes asocian el pensamiento crítico con la capacidad que tienen los estudiantes para ser creativos y para resolver problemas de una manera que les permita desarrollar nuevos conocimientos a partir de una postura activa frente a la realidad que los rodea. En este sentido, es clave tener en cuenta que el pensamiento creativo es generador de ideas y alternativas, de soluciones nuevas y originales; permite comprender, inventar, establecer nuevas y personales conexiones entre lo que se sabe y lo que se aprende, dando paso a una configuración del conocimiento de carácter significativo; además, está íntimamente ligado al pensamiento crítico, y puede verse favorecido a través de la adquisición de estrategias de procesamiento analógico, orientadas a la generación de nuevas ideas (Saiz, 2002).

Se puede afirmar que los docentes en realidad no tienen muchos conceptos claros sobre lo que es el pensamiento crítico, y que solamente lo asocian con una serie de conceptos como la creatividad, el pensamiento significativo y la reflexión.

Según refieren los informantes, los docentes cuentan con diferentes referentes teóricos sobre los que se fundamenta el pensamiento crítico, los cuales se encuentran presentes en el discurso que manejan y que ponen a disposición del estudiante, a medida que estructuran los conceptos y confrontan las teorías con miras a gestionar el pensamiento crítico. Para los docentes las concepciones afectan positivamente el desarrollo de las estrategias de clase, puesto que pueden hacer una lectura crítica, ya que los docentes deben manejar un discurso crítico en el acto pedagógico acudiendo al sistema político, cultural y académico. Ante la diversidad ideológica se debe respetar la idoneidad y profesionalidad docente cuidando de no imponer sino de determinar qué necesita aprender el estudiante; por eso hace énfasis en la necesidad de enseñar por competencias desde el uso de las habilidades de pensamiento cognitiva y metacognitivas para llegar al pensamiento crítico.

Por otro lado, los informantes asocian el discurso del pensamiento crítico con los procesos de organización y de sistematización, lo cual se puede analizar desde el planteamiento de Silva (2004), quien explica que el pensamiento crítico implica el desarrollo de un proceso pedagógico estructurado y planificado que permita organizar las actividades de acuerdo con propósitos específicos. Sin embargo, los informantes no hacen referencia a otra serie de elementos claves en el desarrollo del pensamiento crítico, como la colaboración y la interacción, que son elementos claves que se deben potenciar en el aula de clases.

Los docentes tienen en cuenta la importancia del análisis, la observación y la evaluación como herramientas clave que orientan el proceso de desarrollo del pensamiento crítico. Se basan en la orientación de diversos autores, dentro de los que se destacan Montessori, Bandura y

Bisquerra, que precisamente rescatan la importancia del desarrollo de un pensamiento autónomo y significativo. En este punto es importante tener en cuenta las palabras de Villarini (2015), quien explica que:

El aprendizaje es un evento (...) un cambio de estado (...) en la manera de pensar, de sentir y de actuar del estudiante. Pero ese evento sólo ocurre como parte de una actividad y la acción que llamamos estudiar, no el mero ejercicio. (p.40)

Por lo tanto, es importante que en el desarrollo del pensamiento crítico se aluda precisamente a esa capacidad que tiene el estudiante no solo de argumentar y de reflexionar, sino también de sentir y de actuar en el mundo. La orientación sin reflexión sobre la enseñanza refleja una falta de destreza para tomar en cuenta las cuestiones o problemas concernientes al desarrollo social. Al contrario de ello, las aulas de clase deben ser lugares en los cuales se incentive la participación de cada uno de los estudiantes promoviendo debates y discusiones en torno a distintos temas de interés que correspondan a la comprensión del mundo y de la realidad.

Sin embargo, los docentes no enfocan sus apreciaciones en reconocer que los procesos por medio de los cuales se aprende deben tener el fin de enfocarse en la naturaleza de ese aprendizaje, y a partir de allí formular estrategias que deriven en mejores resultados y procesos de apropiación de los conocimientos. Uno de los principales aportes de esta teoría es reconocer la importancia de enfocarse en el análisis de las condiciones que posibilitan el aprendizaje, así como en la determinación de las condiciones que permiten que los conocimientos se produzcan en los diferentes espacios educativos.

El aprendizaje crítico, por lo tanto, se trata de una teoría constructivista, ya que se enfoca en la manera en que los individuos, en medio de un contexto determinado y a partir de unos recursos específicos, construyen los aprendizajes que les permiten solucionar y enfrentar diferentes problemas de una manera creativa. De esta manera, el aprendizaje crítico se propone como una estrategia que sobrepasa los parámetros y lineamientos básicos de la educación tradicional, en la cual hay un enfoque general en las actividades individuales, que limita las oportunidades que tienen los estudiantes para establecer relaciones de apoyo y redes de cooperación. Otro rasgo que se quiere superar es el de una educación en la cual las decisiones se toman de manera autoritaria, donde el docente es el único que puede decidir los objetivos, las actividades y los talleres, sin contar para ello con la participación de los estudiantes.

En la figura 1 se presenta una síntesis en torno a las concepciones de los docentes frente al pensamiento crítico.

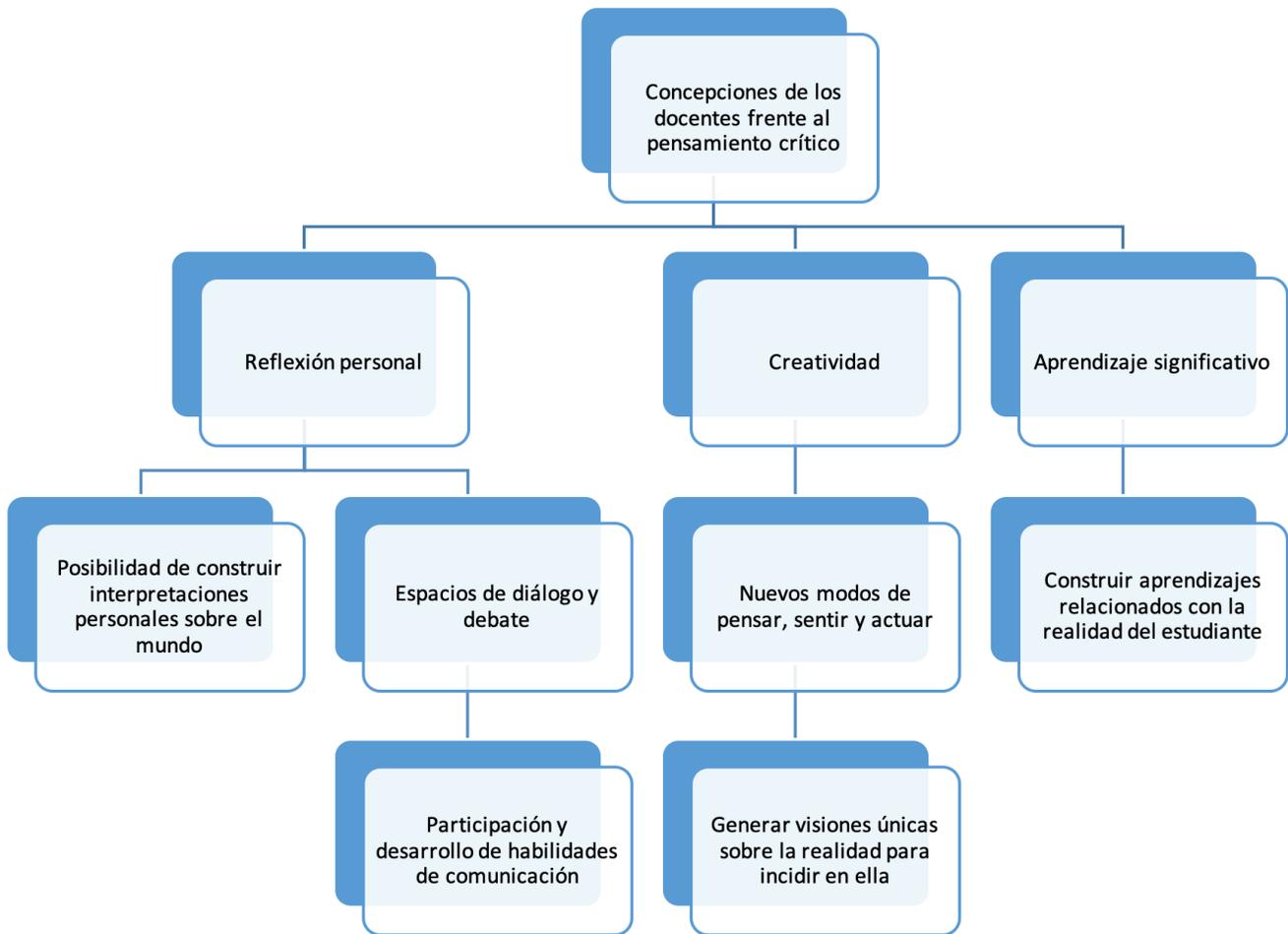


Figura 1. Síntesis sobre concepciones del pensamiento crítico.

## Macroconcepto

De acuerdo con el análisis que se ha plantado, se puede decir que el macroconcepto que construyen los docentes en torno al pensamiento crítico es que se trata de una habilidad de pensamiento que favorece una mayor creatividad en el aula, así como unos mejores procesos de apropiación del conocimiento, por medio de los cuales es posible incidir en la realidad. Con respecto a esta concepción, se puede decir que el aprendizaje significativo responde a una serie de condiciones y factores que se asocian a la formación del docente y a su capacidad para reflexionar y transformar la práctica educativa, así como a la actitud de los estudiantes y su disposición a aprender de manera autónoma, su interés por descubrir, y también a los materiales de clase, los recursos y las metodologías que potencian elementos como la colaboración y la interacción. Es por estas razones que Ausubel (1961) afirma que el aprendizaje crítico es “una interacción triádica entre profesor, aprendiz y materiales educativos del currículum” (p. 33). Además, se asocia a un modelo de pensar constructivista, que también vincula los sentimientos y las intuiciones como herramientas claves para resolver problemas y para potenciar mejores procesos de comprensión y de interacción.

## Habilidad de pensamiento

En este punto es necesario observar más allá de la teoría, porque lo importante para los docentes es la manera en que se construyen nuevas experiencias en el aula de clase, contando con la participación de los estudiantes para generar entornos de clase más dinámicas que le permitan a cada uno producir diferentes tipos de ideas. Por lo tanto, las apreciaciones de los informantes se relacionan con los planteamientos de Talízina (1998), quien explica que los referentes teóricos también son importantes para promover una relación más interactiva y dinámica entre los estudiantes y los docentes, y generar así experiencias más significativas en el aula de clases.

Por el hecho de enfrentarse el estudiante a la variedad del discurso que manejan los docentes, debe darse una búsqueda de la verdad al intentar comprender de una forma más completa las distintas realidades que se le presentan; de allí que estos deben preguntarse y ser inquisidores frente a los conocimientos medios y procedimiento que usan sus docentes como sus compañeros. Valga decir que en la variedad del discurso se encuentra la riqueza para un pensamiento reflexivo y crítico; en efecto como señalan Valera y Madriz (2005), la “formación de un pensamiento crítico en el aula implica la oferta de oportunidades para que el alumno aprenda a indagar y a cuestionar” (p.5).

En este sentido, los docentes reconocen que el éxito de la educación solo es posible si se comprende la simbiosis particular que existe entre el estudiante y su medio, la cual define en gran medida la manera en que interpreta los conceptos y utiliza los conocimientos aprendidos. La organización de la vida cotidiana, la manera en que se relaciona con los demás, los medios de producción que utiliza para vivir, las costumbres y los hábitos se establecen como un conjunto de rasgos que determinan la forma en que cada estudiante se apropia de los conocimientos y reflexiona sobre la vida.

Estas apreciaciones se pueden relacionar con lo que afirman autores como Galagovsky (2004) y Moreira (2000), para quienes mejorar la educación implica generar un conocimiento amplio y apropiado sobre la vida y el contexto de cada institución, y formar docentes que sepan reconocer las particularidades culturales de la sociedad para poder establecer procesos de articulación efectivos entre lo que se enseña —y se transmite— y lo que se interpreta, se reflexiona y se vivencia.

Finalmente, de acuerdo al análisis que se ha planteado sobre la educación y la práctica pedagógica, es importante señalar que los objetivos básicos de la educación deben ser los de generar la posibilidad de que el estudiante conozca el medio en que vive, reconozca la importancia de sus acciones y de las consecuencias que se generan tanto para él mismo como para los demás, y comprenda además la relevancia de la educación para potenciar continuamente sus conocimientos y capacidades, a partir de procesos que le permitan descubrir, reflexionar y apropiarse de los conocimientos impartidos en las clases.

Sin embargo, los docentes afirman que estos objetivos no se cumplen en la realidad, pues los contenidos educativos, los currículos, los programas y las metodologías pedagógicas son las

mismas para todos, y no se consideran las particularidades del contexto al iniciar cualquier tipo de programa educativo. Los docentes que carecen de una capacitación adecuada se aferran a las prácticas y a los rituales pedagógicos propios de su profesión, y olvidan la importancia de adaptar los contenidos y las estrategias a las particularidades de la realidad, de tal forma que, en definitiva, se ofrecen programas académicos abstractos que no van de acuerdo a los intereses y experiencias de los estudiantes, haciendo imposible lograr una articulación efectiva entre el conocimiento y la vida cotidiana.

En la figura 2 se muestra una síntesis de la relación que existe entre los referentes teóricos y la producción del pensamiento crítico en el aula de clases, de acuerdo con las concepciones de los docentes.

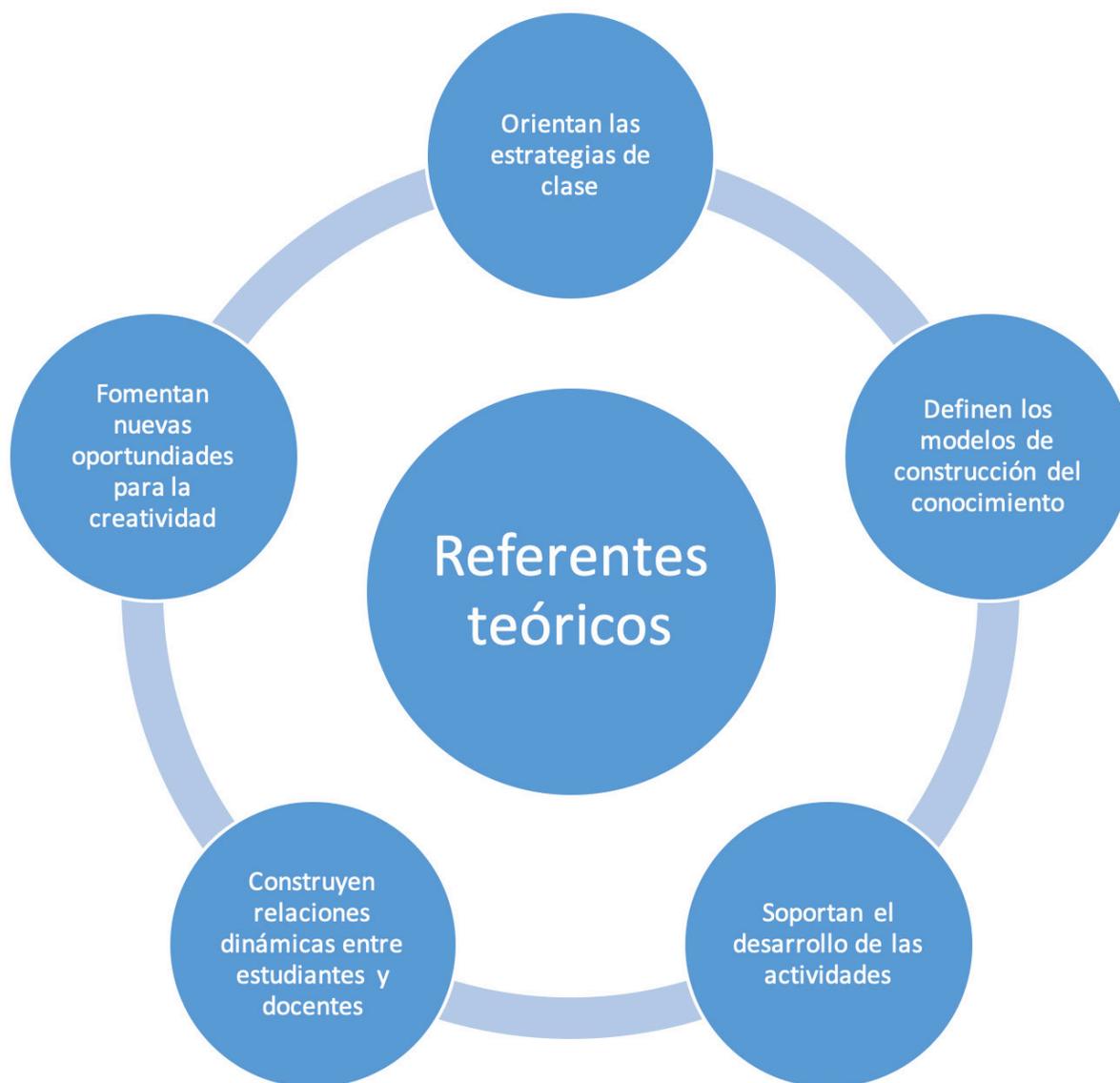


Figura 2. Síntesis de los referentes teóricos.

## Caracterización de la metodología que asumen los docentes

En términos generales, si bien los docentes reconocen que tiene una forma de hacer las cosas, de investigar, educar y producir conocimientos, la verdad es que no exponen cuál es su metodología para producir y potenciar el pensamiento crítico. Por otra parte, se resalta que el informante reconoce la importancia de estar motivando continuamente a los estudiantes para que mejoren sus conocimientos y su capacidad, con el fin de que las metodologías de clase generen un impacto más positivo en los procesos de aprendizaje.

Por otro lado, los informantes expresan que en su discurso asumen posiciones argumentativas y sólidas siendo capaces de defender a través de la mayéutica —entendida como el arte de formular preguntas— su posición ideológica frente al tratamiento de un tema determinado, buscando así demostrar con objetividad la razón de ser de las cosas y superar el pensamiento superficial. Estos señalamientos que los describen como poseedores de un pensamiento crítico se relacionan con lo expuesto por Montoya (2007) acerca de que el pensamiento crítico “incluye actitudes, habilidades cognitivas y creatividad”, y que, como afirma Lipman (citado en Montoya, 2007), “nos ayuda simplemente a evitar pensar sin sentido crítico y actuar sin reflexión”.

Por otro lado, los docentes reconocen la importancia de la planeación como un elemento esencial asociado al desarrollo de las metodologías de clase. Por lo tanto, los docentes establecen y desarrollan diferentes guías de trabajo, en las cuales definen los objetos de cada actividad, los recursos y los materiales. Además, un elemento importante es que las metodologías también están orientadas por el desarrollo de un proceso de clase dialógico, en el cual se motiva a los estudiantes a participar y a exponer sus conocimientos previos frente a un tema o a una situación, para de esta manera confrontar sus saberes y sus experiencias con los nuevos conocimientos que son desarrollados a través de las actividades.

En general, se puede decir que las metodologías de los docentes están orientadas por una serie de principios comunes, como la planeación, la colaboración, el diseño de guías de trabajo y la interacción constante con los estudiantes. Sin embargo, en ningún caso los informantes hablan de una metodología específica, con pasos, objetivos y actividades, lo cual hace pensar en la importancia de promover procesos de capacitación docente enfocados principalmente en el diseño de metodologías sólidas y estructuradas que respondan a las particularidades del entorno y a las necesidades de los estudiantes.

En la figura 3 se muestra una síntesis en torno a la percepción de los docentes frente a la metodología que utilizan para promover el pensamiento crítico.

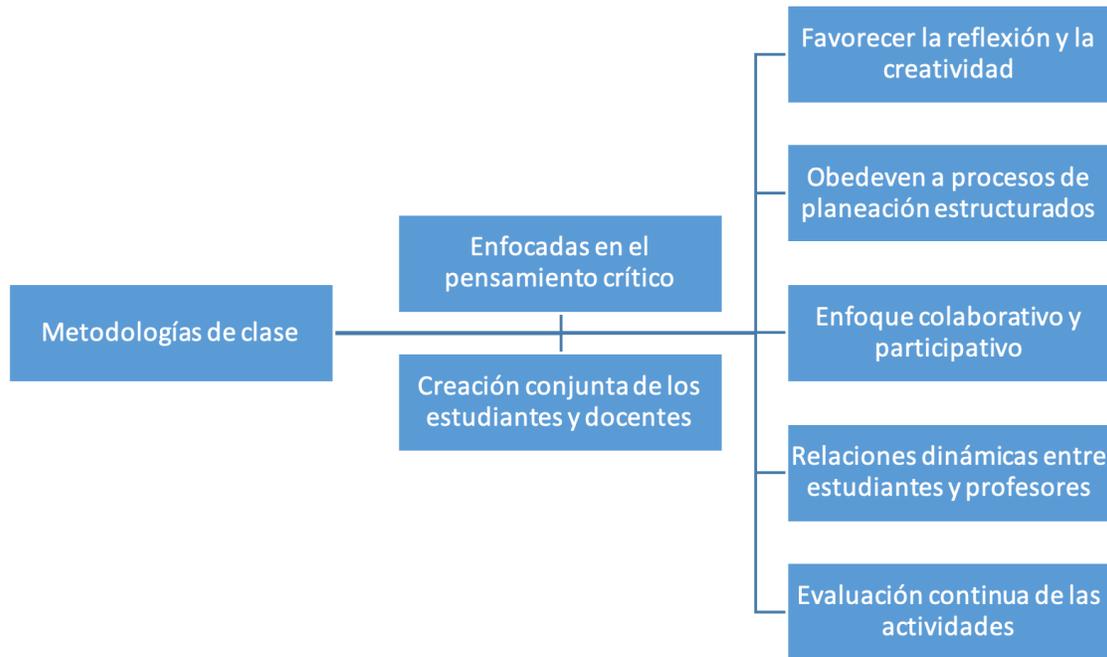


Figura 3. Síntesis sobre las metodologías de clase.

### Coherencia entre las concepciones y las estrategias metodológicas

La realidad es que los docentes tienen concepciones distintas sobre el pensamiento crítico y los factores que intervienen en el desarrollo de la práctica pedagógica. De hecho, son dos elementos que no relacionan en lo absoluto, dado que presumen que los principios fundamentales del pensamiento crítico responden a necesidades diferentes de aquellas que se vivencian cotidianamente en el aula. Tal vez esta sea la principal debilidad que debe ser superada, ya que si no existe una coherencia entre las concepciones y las estrategias metodológicas, no es posible orientar estrategias pedagógicas efectivas, que suplan las necesidades de los estudiantes y los ayuden a potenciar mejores procesos de construcción de los conocimientos.

Superar estas problemáticas y limitaciones, por tanto, depende de concretar y potenciar los conceptos que han venido siendo trabajados, a saber: la docencia reflexiva como un medio para que los docentes se formulen constantemente preguntas en torno a sus prácticas en el aula que les permitan establecer procesos adecuados de transformación positiva; la capacitación docente como un mecanismo que permite articular las nuevas tendencias que existen en la pedagogía con las particularidades, necesidades, problemas y limitaciones tanto de los maestros como de los estudiantes; y el aprendizaje significativo como una teoría que parte del constructivismo para potenciar aulas de clase más dinámicas e interactivas, que se asocian al desarrollo de estrategias de apropiación del conocimiento y construcción conjunta de los aprendizajes.

Por tanto, es importante tener en cuenta que el desarrollo del aprendizaje crítico exige de una

serie de condiciones y principios que se establecen como estrategias opuestas a las concepciones clásicas y tradicionales sobre la práctica educativa. Dichos principios, de acuerdo con la argumentación planteada por autores como Zabala (1995) y Zambrano (2007), son los siguientes:

- Una actitud significativa de aprendizaje por parte de los estudiantes, que deben tener la predisposición para aprender de una manera autónoma, contando con la guía del docente.
- Disposición de un material potencialmente significativo, que tenga un sentido lógico, que motive el interés de los estudiantes, que esté conectado con la realidad del contexto y que además favorezca la interacción, la crítica y la reflexión.
- Enfoque en los componentes personales e individuales que se asocian al desarrollo de los aprendizajes.
- Diseño de metodologías de clase dinámicas y participativas, que promuevan relaciones más horizontales entre docentes y estudiantes.
- Consenso a través de la colaboración en el aprendizaje y la participación voluntaria en el proceso y en las dinámicas.
- Desarrollar un aprendizaje no fundacional, pues se trabaja a partir de problemas y de preguntas que en realidad no tienen una única respuesta, con la finalidad de motivar la discusión y la interacción.
- Promover un papel activo, creador, investigador y experimentador en cada una de las actividades.
- Formar sujetos activos, que no asuman los conocimientos, sino que los construyan.
- Promover elementos claves como la creatividad, la reflexión y el interés cognoscitivo.

Para finalizar, en la figura 4 se muestra la síntesis de las percepciones y representaciones de los docentes frente a la coherencia que existe entre las estrategias pedagógico-didácticas para estimular el pensamiento crítico con los referentes teórico-epistemológicos.

*Figura 4. Síntesis sobre referentes teóricos y práctica pedagógica.*

## Reflexiones finales

Al reconstruir las concepciones de los docentes del Programa de Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad de La Guajira en torno al pensamiento crítico, se puede constatar que poseen una serie de concepciones limitadas en torno al tema, ya que lo asocian con elementos como la creatividad y la reflexión, sin tener claros los fundamentos teóricos del concepto. Esto se ve reflejado en las limitaciones con respecto al diseño de las metodologías de clase, ya que

los docentes no practican como tal un método específico que responda a esquemas, objetivos y estructuras específicas. Por estas razones, se reconoce la importancia de promover en la institución un pensamiento reflexivo, que promueva nuevas capacidades en los docentes para entender las necesidades de los estudiantes, y mejorar de esta forma la coherencia entre sus concepciones teóricas (que deben ser fortalecidas mediante la capacitación) y las metodologías de clase.

La práctica docente reflexiva debe asociarse con el desarrollo de una postura cuya finalidad es evitar que los docentes sean una especie de técnicos, cuya única función es la de transmitir una serie de conocimientos a los estudiantes, como si tuvieran que insertar un conjunto de datos que puedan reproducirse de memoria y ser utilizados para responder las pruebas que determinan el progreso académico. En este sentido, la práctica docente reflexiva se asociaría a una reacción en contra de los modelos tradicionales pedagógicos, en los cuales se establece una relación asimétrica entre el docente y los estudiantes, y en donde el docente transmite lo que otros quieren transmitir, es decir, aquellas convenciones, normas sociales y modos de pensar que son impuestos desde otras esferas, ajenas al proceso educativo.

Se trata, por tanto, de devolverles la educación a los docentes, de entender que también tienen teorías y muchos conocimientos que aportar, los cuales se han generado a partir de sus experiencias y de la acumulación de sus conocimientos. Esto implica favorecer espacios de capacitación, reflexión y discusión, en los que los docentes puedan expresar sus opiniones en torno a los procesos educativos, con el fin de transformarlos de una manera significativa de acuerdo con lo que observan cotidianamente en las clases.

Mejorar la práctica docente a partir de elementos como el pensamiento crítico no implica el desarrollo estricto y reestructurado de un conjunto de pasos que respondan a esquemas específicos. Más allá de ello, el pensamiento reflexivo se asocia con la generación de un proceso activo de consideración y análisis, en el cual se cuestionen cada uno de los principios y de las creencias que orientan el desarrollo de la práctica educativa. La idea con la reflexión, por lo tanto, es volver a los orígenes de todo, cuestionar las bases y los fundamentos que regulan la actividad pedagógica, que determinan las reflexiones entre docentes y estudiantes y que orientan los contenidos y actividades que son establecidas en las clases.

Por otro lado, se reconoce que mejorar las condiciones y el desarrollo de la educación en general, depende en gran medida de capacitar e instruir a los maestros en torno a la cultura, a la realidad y a las necesidades que se viven en cada contexto. Una educación de calidad no solo depende de las posibilidades de generar una buena inversión que permita contar con una amplia y adecuada infraestructura que amplíe considerablemente la cobertura, o de tener buenos materiales e instrumentos para el desarrollo de las actividades pedagógicas, sino que también depende de un capital humano que sea consciente de la realidad, con la capacidad de articular de manera efectiva los conceptos y los conocimientos con las capacidades de los estudiantes en el campo, con sus vivencias cotidianas y con su forma particular de entender e interpretar el mundo.

## Referencias Bibliográficas

- Ausubel, D., Novack, J. y Hanesian, H. (1983). *Psicología Educativa*. México: Trillas.
- Bandura, A. (1982). *Teoría social del aprendizaje*. Vergara.
- Bisquerra R. (2008). Educación emocional y bienestar (No. Sirsi) i9788471978769). Universidad de Barcelona
- Erazo, M. (2009). Práctica reflexiva como estrategia de desarrollo profesional: presencia y estructura en reuniones docentes. *Educación y Educadores*, 12(2), 47-74.
- Galagovsky, L. (2004). Del aprendizaje significativo al aprendizaje sustentable. Parte 2: Derivaciones comunicacionales y didácticas. *Enseñanza de las Ciencias*, 22(3), 349-364. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/download/21987/21821>
- Montoya, J. I. (2007). Acercamiento al desarrollo del pensamiento crítico, un reto para la educación actual. *Revista UCN*. Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/download/165/317>
- Moreira, M. A. (2000). La teoría del aprendizaje significativo (pp. 211-252). Servicio de Publicaciones.
- Montessori, M. (1989). *Education for a New World-The Clio Montessori Series*. Oxford, Clio Press.
- Saiz, C. (2002) Enseñar o aprender a pensar. *Escritos de Psicología*, 6,53-72. Recuperado de <http://www.pensamiento-critico.com/archivos/escritosps.pdf>
- Talízina, N. (1988). *Psicología de la enseñanza*. Moscú: Editorial Progreso.
- Villarini, A. (2015). Teoría y pedagogía del pensamiento crítico. *Perspectivas psicológicas*, 3(4), 22-66. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pp/v3-4/v3-4a04.pdf>
- Valera, G. y Madriz, G. (2005). Las preguntas en la enseñanza de las ciencias humanas. Un estudio ecológico de aula universitaria. *OEI - Revista Iberoamericana de Educación*, (8). Recuperado de [http://cvonline.uaeh.edu.mx/Cursos/Maestria/MTE/Est\\_Ensenanza/Unidad%20III\\_II/Estudio%20de%20caso.pdf](http://cvonline.uaeh.edu.mx/Cursos/Maestria/MTE/Est_Ensenanza/Unidad%20III_II/Estudio%20de%20caso.pdf)
- Zabala, A. (1995). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona, España: Graó.
- Zambrano, A. (2007). *Formación, experiencia y saber*. Bogotá, Colombia: Cooperativa editorial Magisterio.