

El desarrollo del pensamiento crítico en educación superior semipresencial: una perspectiva desde el personal docente

***The Development of Critical Thinking in
Semi-presential High Education:
A Perspective From Academic Staff***

DOI: <https://doi.org/10.51378/eca.v79i778.9113>

Natalia Marcela Orantes Henríquez

Docente e investigadora

Universidad Autónoma de Santa Ana

El Salvador

natalia.orantes@unasa.edu.sv

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-5966-3988>

Raúl Alfredo López Tobar

Investigador

Universidad Autónoma de Santa Ana

El Salvador

investigador4@unasa.edu.sv

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7532-8148>

Christian Edgardo Zelaya Colón

Docente e investigador

Universidad Autónoma de Santa Ana

El Salvador

christian.zelaya@unasa.edu.sv

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-9879-3423>

Artículo

Ana Stella Morán Martínez

Docente e investigadora
Universidad Autónoma de Santa Ana
El Salvador
estelamorán1023@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-0682-2367>

Reina Maribel Castillo de Solórzano

Docente e investigadora
Universidad Autónoma de Santa Ana
El Salvador
reina.castillo@unasa.edu.sv
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1431-1646>

Palabras clave:

Pensamiento crítico, personal docente, educación semipresencial, El Salvador.

Keywords:

Critical thinking, teaching, blended education, El Salvador.

Enviado: 3 de mayo de 2024

Aceptado: 8 de julio de 2024



Resumen:

Investigar sobre el pensamiento crítico es difícil, dado que el mismo término es objeto de debate. El acto de pensar abarca desde la realidad que marca al ser humano hasta su propia imaginación, mientras la criticidad se entiende como una estructura lógica y compleja, sustentada por principios claros que alternan entre la duda y la razón. Pensar críticamente implica una acción y aplicación del conocimiento orientado a generar respuestas lógicas y organizadas. En educación superior, los procesos de enseñanza-aprendizaje integran metodologías con enfoques críticos, analíticos y socio constructivistas para facilitar el aprender, desaprender y reaprender. Sin embargo, lograr que el alumnado desarrolle estas habilidades ha representado un reto en el personal docente, que desarrolla clases en modalidad semipresencial, un modelo híbrido que alterna y combina los espacios de formación virtual y presencial. Esta dinámica plantea dudas respecto del desarrollo del pensamiento crítico en el alumnado, a partir de la alternancia de metodologías, actividades y evaluaciones aplicadas. Para el estudio, se aplicó una metodología descriptiva-prospectiva, y el enfoque cualitativo transversal, que incluyó a cuatro universidades privadas del occidente de El Salvador que trabajaban bajo esa modalidad. Los resultados indican que el personal docente empleaba como metodología la pregunta y, como actividad principal, la lectura para fomentar el pensamiento crítico, aunque con mayor frecuencia en la presencialidad. Esto se debe a que, en la virtualidad, aún no se ha logrado un nivel adecuado de autonomía y autodisciplina del alumnado y a que el personal docente sólo evalúa la concreción del pensamiento crítico a través de rúbricas.

Abstract:

Researching critical thinking is challenging since the term itself is subject to debate. The act of thinking encompasses everything from the reality that shapes human beings

to their own imagination, while criticality is understood as a logical and complex structure supported by clear principles that alternate between doubt and reason. Thinking critically involves an action and application of knowledge aimed to generate logical and organized responses. In higher education, teaching-learning processes integrate methodologies with critical, analytical, and socio-constructivist approaches to facilitate learning, unlearning, and relearning. However, ensuring that students develop these skills poses a challenge for faculty members who conduct classes in a blended learning modality, a hybrid model that alternates and combines virtual and in-person educational spaces. This dynamic raises questions about the development of critical thinking among students, considering the alternation of methodologies, activities, and applied assessments. For this study, a descriptive-prospective methodology and a cross-sectional qualitative approach were applied in four private universities in western El Salvador that operated under this modality. The results indicate that faculty members primarily used questioning as a methodology and reading as the main activity to foster critical thinking, although more frequently in face-to-face settings. This is because, in virtual environments, students have yet to achieve an adequate level of autonomy and self-discipline, and faculty members assess the concretization of critical thinking solely through rubrics.

1. Introducción

Durante la pandemia del Covid-19, la modalidad virtual permitió la continuidad educativa. Aunque las adecuaciones fueron complejas debido al cambio de la presencialidad, que había sido la norma predominante en la mayoría de las universidades, una vez que las medidas sanitarias se flexibilizaron y que diferentes sectores del país comenzaron a retomar poco a poco la normalidad, se logró estabilizar la situación, incluida el área educativa.

En este contexto, el Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología (MINEDUCYT), se le autoriza por parte del Ministerio de Salud el retorno gradual a las clases en todos los niveles, tomando en consideración para ello el documento “La alegría de Regresar a la Escuela” (Ministerio de Educación de El Salvador, 2021) en donde específicamente indica el protocolo para retorno a las actividades académicas a nivel superior en modalidad semipresencial.

La modalidad semipresencial, por su parte, facilitó la continuación del proceso de enseñanza-aprendizaje, combinando metodologías, herramientas, técnicas y actividades que se interrelacionaron con el objetivo de mejorar los procesos formativos. Así, el sincretismo entre la presencialidad y la educación *online* (*e-learning*) comenzaron a ganar terreno en El Salvador, especialmente cuando el MINEDUCYT lo estableció como una exigencia para las instituciones educativas.

Por otra parte, no se puede negar que para muchos aspirantes de educación superior incluidos los propios estudiantes, esta modalidad ha resultado atractiva y ha despertado mayor interés, debido a los beneficios y facilidades que ofrece. Entre estos, se destacan el ahorro de tiempo y dinero en desplazamientos, ya que reduce la necesidad de viajar largas distancias entre el lugar de residencia y el centro educativo, y la posibilidad de continuar con actividades laborales mientras cursan sus estudios.

Es así como el desarrollo de este modelo de educación semipresencial exige, por parte de las instituciones, un sistema de formación constante y permanente, así como un sistema de evaluación y supervisión en línea con el apoyo del personal docente. Para que este proceso sea exitoso, es necesario el uso de herramientas tecnológicas que sirvan de canal de comunicación entre docentes y estudiantes, favoreciendo un aprendizaje significativo. Sin embargo, debe considerarse que este modelo sólo podrá tener éxito si los estudiantes asumen

un compromiso individual con su aprendizaje, dedicándose a un seguimiento continuo a través de técnicas de autoaprendizaje y autorreflexión durante cada jornada de trabajo.

1.1.El modelo semipresencial: una visión contemporánea de la educación

El modelo semipresencial, o también conocido como modelo híbrido, es una modalidad educativa que integra tanto la enseñanza presencial como la enseñanza en línea. Este enfoque busca aprovechar las virtudes de ambos formatos, permitiendo a los estudiantes una mayor flexibilidad en su aprendizaje, al tiempo que mantienen la interacción física en ciertos momentos con sus profesores y compañeros.

Este modelo antes mencionado, no responde a una lógica binaria de distribución de actividades de enseñanza y aprendizaje a realizarse en el aula o de manera remota, sino que tiene como objetivo ensamblar y articular en una experiencia unificada propuestas que tienen lugar en la preespecialidad y en la virtualidad (Odetti, 2021, citado en Soletic, 2021).

Según González Peñafiel y García Martínez (2021), este modelo combina la flexibilidad del aprendizaje en línea con las ventajas de la interacción directa en el aula, lo que permite a los estudiantes adaptarse a sus necesidades personales y profesionales sin perder el contacto humano. De esta forma, se promueve un entorno más dinámico y accesible para quienes necesitan ajustar sus horarios debido a compromisos laborales o personales.

Por otro lado, el modelo semipresencial también plantea retos significativos. La integración de la tecnología no siempre es sencilla, y el éxito de este modelo depende en gran medida de la capacidad de los docentes para utilizar herramientas digitales de manera efectiva. Según Barrientos Oradini et al. (2022), la incorporación de

las tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje requiere no solo infraestructura, sino también exige una adecuada formación pedagógica y técnica de los educadores. Esto implica que los maestros deben estar preparados para crear un ambiente de aprendizaje que sea tanto interactivo como efectivo, utilizando plataformas y recursos digitales para complementar las clases presenciales.

Entre tanto el concepto de aprendizaje flexible y autónomo se ve reflejado en la metodología semipresencial, cuando permite a los estudiantes gestionar mejor su tiempo, fomentar la responsabilidad personal y, mantener el apoyo de la estructura académica tradicional. Como señala Martínez, “el modelo semipresencial favorece el desarrollo de competencias autónomas en los estudiantes, permitiéndoles aprender a su propio ritmo mientras reciben una retroalimentación constante” (Martínez, 2021, p. 67).

1.2 El pensamiento crítico en el aula

El pensamiento crítico no es algo espontáneo; es una forma de pensar que surge de la disciplina, se desarrolla y profundiza de manera regular en el aula, ya sea física o virtual. Por esta razón, la metodología, las actividades y la evaluación empleadas por el docente deben tener en cuenta, al menos, dos aspectos fundamentales para su desarrollo: en primer lugar, la integralidad de la persona, que incluye todos sus componentes y tipos de inteligencias, y, en segundo lugar, la realidad del estudiante y su interpretación hermenéutica. Esta última es esencial para el debate y la dialogicidad propios del pensamiento crítico.

En este punto, algunos autores coinciden en que las metodologías para fomentar el pensamiento crítico deben ser activas. Ese es el caso de Lema-Paucar y Calle-García (2021), que afirman: “toda estrategia metodológica aplicada en el aula despierta el interés del estudiante, pero, al no profundizarla adecuadamente, puede llevar a que el educando se vuelva poco crítico en su aprendizaje” (p. 113).

Por su parte, Bezanilla Albisua et al. van más allá al proponer lo siguiente: “para que el aprendizaje sea auténtico, incluido el del pensamiento crítico, las actividades en clase deben ser significativas, activas, reflexivas, colaborativas y empoderadoras” (Bezanilla Albisua et al., 2018, p. 94). En esta línea, es importante considerar que las actividades de aprendizaje, además de contribuir a la construcción del conocimiento, también funcionan como un “instrumento de razonamiento” (Penzo, s. f., p. 6), lo que refuerza su papel esencial en el desarrollo de habilidades críticas y reflexivas del alumnado.

Por lo tanto, aquí lo esencial del proceso es que los métodos y las actividades de enseñanza incorporen el componente de dialogicidad, lo que permite la contraposición de ideas y elementos diversos, estimulando la imaginación y la disposición del alumnado para considerar posturas diferentes. Solo así, dentro y fuera del aula, se puede fomentar un pensamiento analítico y crítico, lo que contribuirá a ampliar el horizonte del estudiante universitario y a enfrentar una realidad más compleja. Al final, este es el propósito del conocimiento: lograr una abstracción en el pensar que se concrete en la acción académica.

Figura 1

Principales orientaciones metodológicas para el desarrollo del pensamiento crítico

Pregunta como método didáctico.	Lección magistral participativa.	Aprendizaje experiencial.	El aprendizaje cooperativo.	Gamificación.
Aprendizaje basado en problemas.	La simulación.	Enseñar a aprender y autoinstrucciones.	Método del caso	EL dilema moral
Aprendizaje basado en proyecto.	Trabajo por rincobes y contratos.	Rutina de pensamimeto	El portafolio del estudiante.	El debate estructurado
Tertulia pedagógica dialogica.	El diario de aprendizaje	El cinefórum	El mapa conceptual.	La infografía

Nota. Jiménez-Rodríguez, Angelini y Tasso

1.3 El pensamiento crítico en la semipresencialidad

Osuna García y Villaseñor Amésquita (2019) sostienen que la formación del pensamiento crítico debe llevarse a cabo tanto en un modelo presencial como semipresencial. En este sentido, Hooks (2022) resalta que pensar críticamente implica “descubrir el quién, el qué, el cuándo, el dónde y el cómo de las cosas” (Hooks, 2022, p. 19). Es en este contexto donde adquiere relevancia la dimensión dialógica del proceso de aprendizaje, que permite que un sujeto, es decir, el propio alumno, confronte su opinión con la de otros, ya sea su docente o compañeros. Esto puede suceder mediante la lectura de textos que favorezcan su hipótesis o el análisis de diferentes perspectivas sobre el ser de las cosas, ya sea a favor o en contra. Lo importante es saber cómo ubicar y explorar el contraste mediante la discusión.

Es evidente que el pensamiento crítico no surge de manera espontánea ni simplemente por ingresar al mundo de la educación formal;

debe ser cultivado a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, utilizando metodologías con enfoque crítico, analítico y socioconstructivista. Esto tiene como objetivo desarrollar la capacidad de aprender, desaprender y reaprender. Para lograrlo, es necesario no solo la voluntad y el conocimiento del docente, sino también una estructura adecuada del sistema educativo, junto con los fundamentos previos que el estudiante universitario haya adquirido en los niveles anteriores. Todo esto contribuye al desarrollo del análisis y la crítica profunda, no solo en clase, sino en toda la actividad educativa y su entorno.

En otras palabras, el pensamiento crítico dentro de un modelo semipresencial es posible cuando se promueve un verdadero aprendizaje dialógico. Este debe estar basado en debates igualitarios, profundos y democráticos, en los que se reconozca la inteligencia cultural de todos los participantes. Eso implica, que las interacciones deben estar orientadas a transformar los niveles previos de conocimiento desde el contexto sociocultural,

con el fin de avanzar hacia el éxito de todos los involucrados.

Por esta razón, la metodología, que oriente y guíe los procesos formativos, así como la evaluación, que verifique la asimilación de los saberes, deben ser adecuadas para el desarrollo del pensamiento crítico; al respecto Jiménez-Rodríguez et al. (2021) afirman que lo esencial es “acceder a una correcta y completa conceptualización” (Jiménez-Rodríguez et al., 2021, p. 14) que derive en un pensamiento crítico. Además, resaltan que para lograrlo es importante “conocer qué estrategias metodológicas están alineadas con su desarrollo y cómo sus posibilidades pueden ser muy útiles” (Jiménez-Rodríguez et al., 2021, p. 14).

De igual forma, en un contexto de educación semipresencial, la interacción entre estudiantes y docentes es fundamental para que el proceso formativo no quede limitado a un solo instante o espacio de enseñanza. Es cierto que el entorno presencial favorece la interacción social, ya que se genera un vínculo natural entre los compañeros, al potenciar la relación de amistad y el interés académico, esto sin duda ha de favorecer una actitud más abierta hacia la socialización; lo que a su vez fomenta la dialogicidad, un componente esencial que alimenta el pensamiento crítico, permitiendo que las actividades se conviertan en debates y discusiones profundas y que son considerados clave para asegurar el aprendizaje.

Es en este punto, cuando surge una pregunta crucial, tomando en cuenta lo mencionado antes: ¿Cuál es el verdadero reto del docente en desarrollar el pensamiento crítico en un modelo semipresencial? y ¿Cómo puede mantener la socialización que promueva el diálogo en este modelo? En realidad, difícilmente hay una respuesta única para estas preguntas, pero sí se puede asegurar que la tecnología juega un papel fundamental. La herramienta facilita la interacción social, ya que actúa como un medio o canal a través del cual pueden gestarse interacciones tanto auditivas como visuales.

En 2015, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) destaca en una de sus publicaciones denominada *La educación para la ciudadanía mundial* la importancia del uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como uno de los requisitos esenciales para la formación académica y la participación social.

De tal forma que es a partir de esta, que se trata de formar competencias que permitan un desarrollo eficiente, reflexivo, crítico y, en este caso, virtual. Sin embargo, este último aspecto es el que presenta mayores dificultades por la complejidad. Y porque, además, el personal docente debe saber utilizar las TIC, aplicar metodologías activas y desempeñarse como un facilitador que organiza y crea recursos. De esta manera, podrá mantener una comunicación efectiva con los estudiantes, transmitir el conocimiento de manera clara y asegurar que realmente haya una aprehensión por parte del estudiante, que es, en última instancia, el objetivo del proceso formativo (Ortiz Ballester y Moreno Meseguer, 2014).

2. Metodología

La investigación se realizó en la zona occidental de El Salvador, compuesta por tres departamentos: Ahuachapán, Sonsonate y Santa Ana, donde la densidad poblacional varía entre 303.2 y 424.9 habitantes por kilómetro cuadrado, según la Oficina Nacional de Estadísticas y Censos (Banco Central de Reserva de El Salvador, 2023); en la zona existen nueve universidades: ocho privadas y una pública que atienden a un total de 29,556 estudiantes, de acuerdo con estadísticas de educación superior (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2024). De las que formaron parte del estudio, cuatro, que son de carácter privado, atienden carreras bajo la modalidad semipresencial.

El estudio fue de tipo descriptivo-prospectivo, mediante un enfoque cualitativo y diseño transversal; el universo de estudio lo conformaron Instituciones de Educación

Superior (IES) pertenecientes al sector privado ubicadas en el occidente de El Salvador. Cabe indicar que únicamente participaron IES de los departamentos de Santa Ana y Sonsonate, tras constatar que la única universidad ubicada en el departamento de Ahuachapán no contaba con la modalidad semipresencial.

En cuanto a los estudios descriptivos, por lo regular se encargan de recopilar información que describe las situaciones en estudio tal y como se evidencia. Eso indica que la medición no solo se representa de forma numérica sino también por medio de categoría de análisis las cuales permiten ordenar un trabajo descriptivo (Rivas Tovar, 2015).

Mientras que el tipo prospectivo para este fin se refiere a los datos que se persiguen como unidad operativa en tiempo y espacio en que se desea abordar con el objetivo de saber si una maniobra en particular altera el curso de los acontecimientos en estudio (Dagnino, 2014).

De igual forma, el enfoque cualitativo de la investigación, privilegia el análisis profundo y reflexivo de los significados subjetivos e inter-

subjetivos que forman parte de las realidades estudiadas (Echeverría, 1999).

2.1. Universo, población y muestra

El universo de estudio lo conformaron cuatro universidades ubicadas en los departamentos occidentales de El Salvador.

La población objetivo estuvo conformada por el personal docente contratado a tiempo completo que desempeñaba funciones como jefes de cátedra y que impartía al menos una asignatura en el modelo semipresencial. La muestra final incluyó a 16 docentes de todas las especialidades, con experiencia de al menos dos años en este modelo, desde su implementación oficial. La edad de las personas que integran la muestra oscila entre los 28 y los 65 años. Es relevante destacar que todos ellos adquirieron su experiencia en el modelo presencial, pero, debido a la pandemia de Covid-19, se integraron a la modalidad virtual a partir de 2020 y desde 2021, de manera permanente, al modelo semipresencial.

Tabla 1

Universidades del occidente de El Salvador que cuentan con carreras bajo la modalidad semipresencial

Departamento	Universidades participantes	Docentes tiempo completo	Docentes parte de la muestra
Santa Ana	Universidad Francisco Gavidia (UFG) Regional Occidente	6	2
	Universidad Autónoma de Santa Ana (UNASA)	27	5
Sonsonate	Universidad de Sonsonate (USO)	26	6
	Universidad Dr. Andrés Bello (UNAB)	31	3
Total		90	16

Nota. Las universidades que aparecen en la tabla cuentan con modelos semipresenciales con carácter oficial, de acuerdo a información proporcionada por las respectivas rectorías.

En la investigación cualitativa hay un mayor interés por analizar y profundizar en los casos de estudio, sin que ello implique ninguna pérdida de rigurosidad científica. Según explican Hernández Sampieri et al. (2010).

2.2. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

La técnica utilizada para la recolección de datos fue la entrevista, dirigida al personal docente que trabajaban en modalidad semipresencial, con el objetivo de obtener información relevante para el estudio. El instrumento técnico empleado fue un cuestionario semiestructurado, diseñado en función de las siguientes categorías: actividades, metodologías y sistema de evaluación aplicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para el análisis de la información, las respuestas fueron codificadas de acuerdo con cada participante, lo que permitió categorizar sus respuestas. Estas se organizaron en palabras, frases o ideas más recurrentes, asociadas a las categorías predeterminadas y a las subcategorías emergentes.

Es de aclarar, que la participación del personal docente para este estudio se rigió por los principios éticos aplicables en investigaciones con participación humana. Para ello, se empleó un consentimiento informado en el que se detallaron claramente los objetivos de la investigación, las actividades en las que los docentes estarían involucrados, los posibles riesgos y beneficios de su participación, así como su derecho a la confidencialidad y a la libertad de decisión, permitiéndoles retirarse del estudio en cualquier momento sin que ello afectara su relación laboral o académica.

3. Resultados y discusión

Para abordar los resultados se partió de la premisa según la cual la educación en general tiene como principal objetivo alcanzar al máximo el desarrollo pleno de la persona humana potenciando la calidad, calidez y la cultura de emancipación social, promoviendo

la justicia social e inclusión a partir del contexto y diversidad; de acuerdo con Sanz y Serrano (2017) el fin de todos los sistemas educativos debe ser “desarrollar las capacidades que posee la persona” (Sanz y Serrano, citado por Núñez-Lira et al., 2020, p. 32).

Teniendo en cuenta lo anterior, las autoridades en materia educativa deben asegurar que las instituciones formativas de acuerdo con Benavides y Ruíz (2022) “pongan atención en desarrollar procesos cognitivos que favorezcan la capacidad de razonar” (Benavides y Ruíz, 2022, p. 65). Esto permitirá que el estudiante no sólo dé aportes sino también soluciones a situaciones reales que afectan su entorno. Ahora bien, para lograrlo, según este mismo autor, se debe tener en cuenta que, en ese proceso de raciocinio del estudiante, el docente tiene el papel de garantizar el empleo de “estrategias que le conduzcan a hacer deducciones o conjeturas que luego, le permitan arribar a conclusiones y propuestas fundamentadas en la razón” (Benavides y Ruíz, 2022, p. 65).

Es entonces que a partir de la afirmación antes mencionada y tomando en consideración la modalidad de aprendizaje semipresencial en la educación superior, se entabló una discusión con el personal docente respecto del uso de metodologías, actividades y evaluaciones asociadas al proceso de enseñanza aprendizaje que les permitieron de acuerdo con sus propias experiencias, la generación de pensamiento crítico en sus estudiantes.

3.1. Principales metodologías, actividades y evaluaciones utilizadas por el personal docente para el desarrollo del pensamiento crítico en el alumnado

Los resultados revelaron que las metodologías mayormente empleadas por los docentes en la modalidad semipresencial para fomentar el desarrollo del pensamiento crítico en sus estudiantes se clasificaron, de mayor a menor frecuencia, de la siguiente manera: preguntas, trabajo colaborativo, estudio de casos, resolución de problemas, gamificación, investigación y proyectos (Ver figura 2).

Figura 2

Principales metodologías empleadas por el personal docente de universidades privadas del occidente de El Salvador que impartan carreras bajo la modalidad semipresencial, y cuyo propósito es el desarrollo del pensamiento crítico



Nota. Información propia, obtenida a partir de entrevistas y discusiones con docentes que trabajan en la modalidad semipresencial de las IES participantes, a nivel del occidente de El Salvador. Los datos se han organizado de forma descendente, desde las prácticas de menor uso hasta las de mayor uso.

Como se puede verificar, la pregunta fue una de las metodologías mayormente empleadas por el personal docente para el desarrollo del pensamiento crítico: “Empleo de cuestionamientos, preguntas generadoras, planteamiento de hipótesis y síntesis, es decir, aprendizaje generador” (GV-D4, Comunicación personal, 28 de julio de 2023).

Al respecto, autores como Jiménez-Rodríguez et al. (2021) proponen la pregunta como la primera metodología para el desarrollo del pensamiento crítico, pues consideran que esta “abre la puerta a la aplicación didáctica más universal” (Jiménez-Rodríguez et al., 2021, p. 22). Desde tiempos antiguos, en el proceso formativo la pregunta permite establecer un diálogo para profundizar en el estudio de una temática, ya sea entre docente y estudiantes, o entre los estudiantes mismos. Además, la complejidad de la pregunta permite que, al hacerla, el alumnado indague sobre sus conocimientos

previos relacionados con el tema en estudio, alentado a la reflexión, a la expresión de ideas y a la retroalimentación. Esta dinámica, fomenta el análisis, formulación de juicios, y la interrogación hacia sí mismo y los demás.

Desde la perspectiva del personal docente entrevistado, las preguntas, tienen mayor utilidad, pues se emplean para plantear problemáticas que impliquen la formulación de juicios a partir de un hecho hipotético, el cual ha sido analizado y sintetizado previamente. Es de reconocer que la pregunta es la base de toda discusión académica y por tal el fundamento de un significativo proceso de construcción del saber. Así mismo, señalaron que ante el cuestionamiento, esperaban que el estudiante pueda argumentar o fundamentar sus opiniones y respuestas que los lleva a la generación de pensamiento crítico.

Por otra parte, el personal docente destaca que el uso de preguntas como metodología en el modelo semipresencial para desarrollar el pensamiento crítico muestra

diferencias significativas entre los entornos virtual y presencial. En el entorno virtual, los estudiantes suelen limitarse a respuestas básicas o recurren a internet para responder las interrogantes. Esto se evidencia en la manera en la que se expresan, pues lo hacen con un vocabulario básico, expresando ideas cortas sin mayor fundamento.

Por el contrario, en la presencialidad, los estudiantes deben participar activamente e interactuar para responder a las interrogantes planteadas. Este escenario hace que el alumnado emita sus propios juicios, fomentando así el desarrollo de habilidades críticas. Según el personal docente, esta metodología es más efectiva en el aula presencial, ya que la interacción en este entorno hace que el estudiante exprese su conocimiento, evitando que estos hagan empleo de recursos externos.

Cuando se está en la clase virtual, el estudiante acude a Google para responder algunos cuestionamientos porque no lo estamos viendo y lo que responde a veces no es de la capacidad intelectual de él, entonces esta modalidad tiene ventajas y desventajas (US-D11, Comunicación personal, 29 de agosto de 2023).

El trabajo colaborativo fue otra de las metodologías que los docentes empleaban para desarrollar el pensamiento crítico. Según indicaron las personas entrevistadas, esta estrategia promueve la interacción y participación activa de los estudiantes en sus actividades académicas, además, les permitía que el alumnado exponga las ideas, argumenten y tomen decisiones que son habilidades esenciales para fortalecer su pensamiento crítico. Este enfoque resulta de gran valor en la concreción conjunta del conocimiento, como lo señala Polo Mercado y Cervera Herrera (2017). Además, el autor destaca que este tipo de metodologías propicia un entorno en donde “el estudiante participe activamente en su aprendizaje dándose valor a la interacción cognitiva entre pares, el aprender juntos e integrar en este espacio aspectos cognitivos y sociales que hacen posible la construcción

compartida del conocimiento” (Polo Mercado y Cervera Herrera, 2017, p.13).

Es importante considerar que el trabajo colaborativo requiere que los estudiantes trabajen de manera integrada. El personal docente indicó que, aunque el alumnado mostraba disposición para colaborar y utilizar tecnologías de la información para trabajar en esta modalidad de estudio, se presentaban ciertos desafíos. Entre ellos, se encontraban fallos en la conectividad, dificultades con los equipos tecnológicos de algunos estudiantes y problemas para alcanzar acuerdos entre los integrantes del grupo, lo que dificulta una integración efectiva en el desarrollo del trabajo colaborativo.

Otra de las metodologías que indicaron aplicar el personal docente para lograr el desarrollo de pensamiento crítico es el estudio de casos.

Les planteo un caso donde se resuelve por un método; y luego, se les indica qué pasaría si ese dato cambiará o la situación fuera diferente y es donde se ponen a pensar (US-D14, Comunicación personal, 29 de agosto de 2023).

Se les propone casos mediante en el aula, en Moodle, o WhatsApp, así como foros a partir de un caso, la idea es que puedan pensar por ejemplo tratamientos, alternativas y causantes (UN-D8, Comunicación personal, 9 de agosto de 2023).

El estudio de caso para Arnal, J. (2017) citado por Ramírez-Sánchez et al. (2019), “consiste en proporcionar una serie de casos que representen situaciones problemáticas diversas de la vida real para que se estudien y analicen” (s.p.). El caso postula una situación hipotética relacionada con la realidad, ante este escenario, el personal docente que empleó esta metodología buscaba que el alumnado reflexionara y argumentara, tanto a nivel individual como colectivo, mediante el contraste de ideas entre iguales, con el fin de presentar soluciones y ejercitar el desarrollo del pensamiento crítico.

La implementación del método de estudio de caso para el desarrollo del pensamiento crítico según el estudio de Hernández (2014), citado por Montiel Galindo et al., (2018) evidencia que el alumnado, al analizar cada caso, debe hacer una reflexión profunda sobre las teorías estudiadas, además implica que este argumente sobre sus propios puntos de vista, contrastar sus ideas con sus pares o docentes y decida sobre la base de lo expuesto.

Es de destacar que el personal docente indicó que subía los casos a las plataformas virtuales para que los estudiantes los leyeran antes de un encuentro presencial, ya sea de forma síncrona o en el aula física, lo que refuerza la relevancia de la interacción en tiempo real al emplear esta metodología, especialmente cuando el objetivo era fomentar el pensamiento crítico en los estudiantes.

Mientras tanto, la gamificación o ludificación fue otra de las metodologías aplicadas por el personal docente en educación superior, esta utiliza como técnica: el juego; al trasladar este al ámbito educativo en general tiene la finalidad de apoyar para que el alumnado incremente su potencial de conocimiento y como consecuencia mejore sus resultados académicos. Por otra parte, mencionan que haciendo empleo de juegos virtuales desarrollan cierto tipo de contenido, señalando que esto genera dinámica dentro de la clase.

Aprender haciendo a través del juego, según Oliva (2016), fomenta habilidades pensamiento crítico y la capacidad de resolver problemas. Para el personal docente, esta metodología se convierte en un recurso

adicional que facilita la exploración del contenido de manera más amena. Según los docentes entrevistados, esta técnica se implementó exclusivamente en entornos virtuales mediante el uso de diversas aplicaciones y programas.

Otras de las metodologías que indicaron emplear el personal docente para trabajar pensamiento crítico con los estudiantes, en menor medida, fue la investigación y el proyecto. Para Garrigós Sabaté y Valero-García el aprendizaje por proyectos “consiste en plantear en el alumnado un proyecto que sea percibido por ellos como ambicioso pero viable, que deben llevar a cabo en pequeños equipos” (2012, p. 126). Por su parte, la investigación busca dar respuesta a preguntas o resolver problemáticas.

Ambas metodologías se trabajaron de manera grupal, según lo expresado por el personal docente, ya que, además de buscar que los estudiantes interactuaran, consideraron que esta forma de trabajar les permitirá aprender a través la experiencia, instando al estudiantado a explorar, generar ideas, analizar, escuchar las opiniones de sus compañeros, así como la toma de decisiones que les permitieran orientar sus proyectos o investigación.

Al igual que el trabajo colaborativo, la implementación de esta metodología en esta modalidad presentaba, en ocasiones, dificultades relacionadas con aspectos de conectividad y la falta de acuerdos entre los integrantes. Por lo tanto, se puede decir que la recurrencia de estas problemáticas se convirtió en obstáculo para el desarrollo del pensamiento crítico.

Figura 3

Principales actividades de aprendizaje utilizadas por el docente en modalidad semipresencial para el desarrollo del pensamiento crítico



Nota. Información propia, obtenida a partir de entrevistas y discusiones con docentes que trabajan en la modalidad semipresencial de las IES participantes, a nivel del occidente de El Salvador.

En cuanto a las actividades asignadas por el personal docente para fomentar el desarrollo del pensamiento crítico en el alumnado, emplean, desde una mayor a menor frecuencia, las siguientes: comprensión lectora, foros-debate, guías de trabajo, mapas mentales, mapas conceptuales, resúmenes y videos (ver figura 3).

Quedó claro que una de las actividades mayormente utilizadas por el personal docente para promover el pensamiento crítico fue la lectura; pues manifiestan que a través de esta se buscaba que el alumnado analice el contenido, logrando así una comprensión más profunda del tema de estudio pues manifiesta que esto no solo ampliaba su conocimiento, sino que también les permitía compartir ideas de manera más reflexiva y enriquecedora durante la clase.

La competencia lectora es fundamental, ya que exige lectores reflexivos, capaces de evaluar un texto y emitir una opinión

argumentada. En este sentido, Avendaño (2016) afirma que el desarrollo de esta competencia implica reflexión, evaluación y la capacidad de expresar una opinión razonada sobre el texto. Según el autor, “cuando una persona alcanza esta formación, puede decirse que no solo está preparada para afrontar situaciones en el ámbito escolar o académico, sino en la vida misma, en lo personal y social” (Citado por Núñez-Lira et al., 2020, p. 36).

Por tanto, el ejercicio de leer y analizar noticias o textos de diferentes fuentes puede ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades de pensamiento crítico, como la capacidad de evaluar la credibilidad de una fuente, identificar sesgos y evaluar argumentos. Es importante que el personal docente guíe la selección, discriminación, deliberación y la organización del procesamiento de la información ya que, no todo lo que se lee o se escucha es veraz: “ Me gusta

que los estudiantes lean, que investiguen y tengan sus propias ideas, así es como se logra el pensamiento crítico” (AB-D1, Comunicación personal, 29 de agosto de 2023).

El personal docente explicó que comparten el contenido literario de manera asíncrona o alojándolo en la plataforma virtual. Posteriormente, lo retroalimentan mediante videos cortos o durante las clases presenciales o sincrónicas. En estas últimas, se busca fomentar el debate para que los estudiantes apliquen los conocimientos adquiridos:

“El diálogo lo es todo en mis clases y con lecturas previas en plataforma... Esto crea debates en la clase presencial. Es un proceso que con paciencia se logra” (AB-D2, Comunicación personal, 29 de agosto de 2023).

Otras actividades empleadas, por parte del personal docente, junto con la lectura comprensiva fueron los mapas mentales y conceptuales. Los mapas mentales facilitan la identificación de las ideas principales de una lectura, impactando positivamente en el desarrollo del pensamiento crítico. Por su parte, los mapas conceptuales, según Valls Serra (2022), pueden ser una herramienta que potencie habilidades de pensamiento crítico tales como “analizar, organizar, sintetizar, comparar, evaluar o diseñar” (Valls Serra, 2022, p. 15).

Ambos recursos fueron utilizados por el personal docente para fomentar el pensamiento crítico, apoyándose en herramientas tecnológicas debido a la modalidad

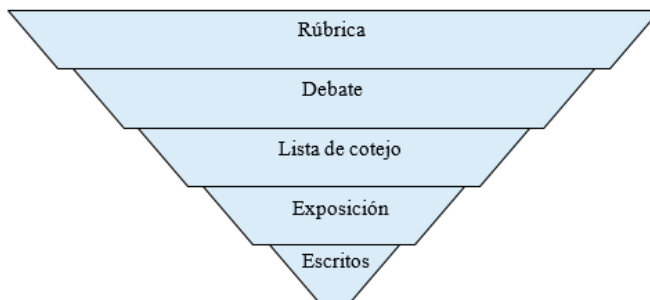
semipresencial. Además, señalaron que su experiencia les ha permitido entender que combinar la lectura con los mapas mentales y conceptuales ayuda al alumnado a profundizar en el estudio de los contenidos de la clase.

Así mismo, indicaron que empleaban los debates para lograr que los estudiantes argumenten sus opiniones, siempre dentro del marco de los valores. En estos debates el alumnado tiene que defender una postura, pero igualmente deben ser receptivos a la postura contraria, esto lo harán con argumentos racionales y no con opiniones o creencias. Por su parte, Velasco Bonilla (2022) expone lo siguiente, en relación con el debate: “juega un rol esencial dentro del espacio académico porque deriva una mayor motivación por aprender, asimismo otorga una flexibilidad para pensar cuya resolución es la obtención de un pensamiento crítico” (Velasco Bonilla, 2022, p. 33).

Jiménez-Rodríguez et al., (2021) en su libro: *Orientaciones metodológicas para el desarrollo del pensamiento crítico* proponen diversas metodologías y recursos como la pregunta didáctica, el aprendizaje cooperativo, la gamificación, el método de casos, el aprendizaje basado en proyectos, el debate y los mapas conceptuales. Al comparar estas propuestas con las que el personal docente indicó emplear con el alumnado, se encontraron similitudes significativas. Aunque estas estrategias son propias del modelo semipresencial, se evidenció, según lo que los docentes señalan, que su aplicación es más efectiva en entornos presenciales, donde la interacción directa facilita el desarrollo del pensamiento crítico.

Figura 4

Principales herramientas de evaluación utilizadas por los docentes que trabajan en modalidad semipresencial para verificar el dominio de habilidades universales del pensamiento crítico



Nota. Información propia, obtenida a partir de entrevistas y discusiones con docentes que trabajan en la modalidad semipresencial de las IES participantes, a nivel del occidente de El Salvador. Los datos se han organizado de forma ascendente, desde las prácticas de mayor uso hasta las de menor uso.

Para lograr la validación del proceso de enseñanza aprendizaje que conduzcan a la generación de pensamiento crítico en el modelo semipresencial, el personal docente, de acuerdo con sus propias concepciones, expresaron que hacen empleo de las siguientes herramientas, ordenadas de mayor a menor uso: rúbricas, debates, lista de cotejo, exposiciones y escritos (figura 4). “Yo preparo rúbricas claras, consignas con información clara y puntual y evaluó aspectos como: precisión, claridad, exactitud, por mencionar algo” (UN-D6, Comunicación personal, 21 de julio de 2023).

Para Cano (2015), la rúbrica se comprende como:

Una matriz de valoración que incorpora en un eje los criterios de ejecución de una tarea y en el otro eje una escala y cuyas casillas interiores están repletas de texto (no en blanco, como sucede con las escalas para que el evaluador señale el grado de adquisición de cada criterio) (p. 266).

Al evaluar el pensamiento crítico, éste no sólo le permitió al personal docente verificar si el alumnado posee aptitudes que le permitan hacer un razonamiento de valor, sino también, ver si la mediación pedagógica desarrolla pensamiento crítico pertinente.

Realmente es muy difícil porque no hay mucho compromiso de parte de los alumnos de asumir el rol de aprendizaje, por lo tanto, el trabajo va paso a paso, es aquí donde pongo a funcionar mucho las rúbricas con matrices de evaluación claras, exactas y precisas, y es a través de las entregas que él mismo hace que sea posible verificar la profundidad de análisis, síntesis (GV- D4, Comunicación personal, 28 de julio de 2023).

Para evaluar el pensamiento crítico, según Saiz y Rivas (2008), se requiere tener en cuenta lo siguiente: “un concepto claro de lo que es pensamiento crítico y un instrumento que lo mida” (Saiz y Rivas, 2008, p. 4). Estos autores explican que, a pesar de tener en cuenta los elementos antes citados, aún no hay una comprensión de lo que significa el pensamiento crítico y tampoco se cuenta con una herramienta completamente válida para evaluarlo, a pesar de que existen test que miden este proceso mental. Por ello, se debe tener presente que evaluar un proceso cognitivo no es fácil. Por eso, el personal docente debe tener claro, en la medida de lo posible, qué elementos definen de la manera más precisa el concepto de pensamiento crítico. Sólo de esa manera sabrá qué evaluar de manera más acertado.

Entre tanto aunado a esto, en lo presencial es como el personal docente se cerciora del

aprendizaje y que el alumnado realmente está prestando atención y han comprendido a cabalidad el contenido.

La pandemia nos creó una pedagogía de golpe y ha costado con ellos para que entiendan que debe ser muy autónomo; por ello, dejo guías, materiales y luego que puedan desarrollar el pensamiento crítico con el porqué... Claro, en la práctica presencial es cuando uno se da cuenta de quién está interesado o no (AB-D3, Comunicación personal, 29 de agosto de 2023).

Como se ha expuesto a lo largo de esta discusión, el personal docente, bajo la modalidad semipresencial, ha implementado diversas metodologías, actividades y evaluaciones para fomentar el desarrollo del pensamiento crítico con el alumnado; este proceso ha sido complejo, pues indican que el alumnado analiza y profundiza más sus argumentos cuando existe una mayor interacción de manera presencial es decir en una clase en el aula física o virtual de tipo sincrónica. De este modo, el entorno virtual asíncrono se convierte en un apoyo para desarrollar el pensamiento crítico, pero no en el medio principal para trabajarlo de manera exclusiva.

Autores como Taborda y López (2020) hablan sobre cómo el desarrollo del pensamiento crítico es más propicio que se lleve a cabo en un contexto presencial que en un virtual:

El sinnúmero de actividades que se desarrollan dentro de un aula de clase resuenan en lo que es la crítica (debate, conversación, taller, trabajo colaborativo, entre otras), de tal forma que esta se da en condiciones donde ver, sentir y conversar con el estudiante de forma sincrónica y *face to face* es quizá un acto, simbólicamente, significativo (Taborda y López, 2020, p. 61).

Aunque los mismos autores retoman a Harasim, (2012), Guitert i Catasús (2014) indican que los recursos virtuales pueden contribuir a “la comunicación y producción de conocimiento” (p. 61) relacionado al desarrollo de pensamiento crítico; sin embargo, no se

puede hablar de que este medio sea eficaz para el cumplimiento de este.

Por otra parte, el personal docente identificó que existen mayores dificultades para trabajar en la modalidad semipresencial, especialmente en lo que respecta a la parte virtual con los estudiantes de los primeros años, ya que esta modalidad implica que el estudiante sea más responsable de su proceso formativo, siempre en acompañamiento del docente. Sin embargo, había varios estudiantes, según apuntó el personal docente, que no estaban familiarizados con el proceso que implica formarse bajo esta modalidad. Ello generaba dificultades. Por ende, esto repercutió en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico. Por lo tanto, el personal docente tuvo que emplear recursos en el entorno presencial para poder orientar a esos estudiantes.

Con primer año es que son reacios a utilizar la plataforma, entonces hago repases, pero ya en clase abordamos lo que vieron en plataforma, tanto textual como visual. Suelo hacer video explicativo, ya que, con ello, se logra comprender mejor el contenido que solo con texto no alcanzan a comprender (UN-D10, Comunicación personal, 21 de julio de 2023).

A medida que avanza el proceso de formación, la dinámica cambia, según lo manifiestan los docentes. Los estudiantes se responsabilizan más de su propio proceso formativo y, debido a su experiencia previa guiada por el docente, sus aportes adquieren mayor profundidad. Sin embargo, siempre existe la tendencia a que las actividades relacionadas con el desarrollo del pensamiento crítico se realicen de manera más efectiva a través del contacto en tiempo real o presencial:

“Se evidencia una mejor calidad de los trabajos, pues tienen un nivel de entendimiento, de seguimiento, de análisis muchísimo que sí compara con los primeros años” (US-D15, Comunicación personal, 29 de agosto de 2023).

Sin embargo, el personal docente señala que, a medida que avanzan las generaciones de estudiantes, se observan diferencias signi-

ficativas, y la calidad de sus aportes y trabajo tiende a disminuir. Perciben que esta generación muestra un bajo nivel de compromiso con su formación académica, ya que los estudiantes se limitan a buscar información proporcionada por la web y no se esfuerzan por indagar más o realizar aportes profundos.

4. Conclusiones

Bajo el modelo semipresencial, el personal docente considera que el desarrollo del pensamiento crítico se favorece mediante la implementación de diversas metodologías, principalmente, la de la pregunta, que es la más empleada, mientras que el aprendizaje basado en proyectos es el menos utilizado.

De igual forma, las actividades más empleadas por el personal docente para promover el desarrollo del pensamiento crítico incluyen, principalmente, la lectura, considerada como una de las más efectivas, ya que fomenta la reflexión en los estudiantes y les permite expresar y consolidar sus ideas en torno a los argumentos leídos. Para evaluar estas actividades, se utilizaron rúbricas y listas de cotejo.

Así mismo, el personal docente indica que emplean metodologías, actividades y evaluaciones pertinentes para el fomento del desarrollo del pensamiento crítico, mostrando una disposición favorable para adaptarse y trabajar en el modelo semipresencial. Sin embargo, estas estrategias se implementan con mayor frecuencia en el componente presencial de este modelo, ya que perciben el entorno virtual asincrónico, como un espacio principalmente destinado a alojar recursos que faciliten la preparación de los estudiantes para las sesiones presenciales. Desde su perspectiva, consideran que el desarrollo del pensamiento crítico se potencia en mayor medida en la presencialidad debido a la interacción directa con los estudiantes ya que favorece una comunicación más efectiva y un intercambio de ideas más dinámico, aspectos que suelen estar limitados en el entorno virtual.

Además, el personal docente destaca que las sesiones presenciales promueven una mayor interacción dialógica, permitiendo que el alumnado fortalezca sus habilidades de pensamiento crítico. En este contexto, el docente puede mediar de forma más efectiva las actividades dirigidas al desarrollo de estas competencias, ya que muchos estudiantes aún no alcanzan un nivel suficiente de autonomía y enfrentan dificultades para trabajar estas habilidades de pensamiento crítico en el entorno virtual del modelo semipresencial

Referencias

- Banco Central de Reserva de El Salvador. (2023). *Encuesta de hogares de propósitos múltiples 2023*. Banco Central de Reserva de El Salvador. <https://www.bcr.gob.sv/documental/Inicio/vista/f568beb1960fc-21745da7377b0c75068.pdf>
- Barrientos Oradini, N., Yáñez Jara, V., Barrueto Mercado, E. y Aparicio Puentes, C. (2022). Análisis sobre la educación virtual, impactos en el proceso formativo y principales tendencias. *Revista de ciencias sociales*, 28(4), 496-511. <https://www.redalyc.org/journal/280/28073811035/html>
- Benavides, C. y Ruíz, A. (2022). El pensamiento crítico en el ámbito educativo: una revisión sistemática. *Revista Innova Educación*, 4(2), 62-79. https://www.researchgate.net/publication/357642921_El_pensamiento_critico_en_el_ambito_educativo_una_revision_sistemica
- Bezanilla Albusua, M. J., Poblete Ruiz, M., Fernández Nogueira, D., Arranz Turnes, S. y Campo Carrasco, L. (2018). El pensamiento crítico desde la perspectiva de los docentes universitarios. *Estudios pedagógicos*, 44(1), 89-113. <https://www.scielo.cl/pdf/estped/v44n1/0718-0705-estped-44-01-00089.pdf>
- Cano, E. (2015). Las rúbricas como instrumento de evaluación de competencias en educación superior: ¿uso o abuso? *Profesorado. Revista de Currículum y*

- Formación de Profesorado*, 19(2), 265-280. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/18779>
- Dagnino, J. (2014). Tipos de estudios. *Revista Chilena de Anestesia*, 2(43), 104-108. <https://doi.org/10.25237/revchilanestv43n02.05>
- Echeverría, J. (1999). *Introducción a la metodología de la ciencia. La filosofía de la ciencia en el siglo XX*. Cátedra.
- Garrigós Sabaté, J. y Valero-García, M. (2012). Hablando sobre aprendizaje basado en proyectos con Júlia. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 10(3), 125-151. <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/6017/6082>
- González Peñafiel, A. y García Martínez, A. (2021). Reflexiones sobre el aprendizaje híbrido. *Alternativas*, 22(1), 66-80. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9453035.pdf>
- Guitert i Catasús, M. (coord.). (2014). *El docente en línea. Aprender colaborando en red*. Editorial UOC.
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Hooks, B. (2022). *Enseñar pensamiento crítico*. Editorial Rayo Verde.
- Jiménez-Rodríguez, M. A., Angelini, M. A. y Tasso, C. (2021). *Orientaciones metodológicas para el desarrollo del pensamiento crítico*. Ediciones Octaedro.
- Lema-Paucar, M. L. y Calle-García, R. X. (2021). Perspectivas metodológicas para desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes de la básica media. *Dominio de las Ciencias*, 7(1), 110-132. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8385869.pdf>
- Martínez, F. (2021). *Aprendizaje autónomo y flexibilidad en la educación superior*. Ediciones Académicas.
- Ministerio de Educación de El Salvador. (2021). *La alegría de regresar a la escuela*. *Orientaciones a las instituciones educativas de El Salvador para el año lectivo 2021*. MINED. <https://observatoriocovid19.sv/doc/biblioteca/nac/protocolo2021.pdf>
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2024, 21 de agosto). *Estadísticas de Educación Superior 2023*. MINEDUCYT. <http://mined.gob.sv/download/estadisticas-educacion-superior-2023/>
- Montiel Galindo, M. A., Charles Estrada, D. G. y Olivares Olivares, S. L. (2018). Método de casos como estrategia didáctica para desarrollar el pensamiento crítico en estudiantes de turismo. *Ciencia, docencia y tecnología*, 29(57), 88-110. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6673280>
- Núñez-Lira, L. A., Gallardo-Lucas, D. M., Aliaga-Pacore, A. A. y Díaz-Dumont, J. R. (2020). Estrategias didácticas en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de educación básica. *Revista eleuthera*, 22(2), 31-50. <https://www.redalyc.org/journal/5859/585968118004/html/#:~:text=La%20educaci%C3%B3n%20en%20todos%20los,del%20lenguaje%2C%20pensamiento%2C%20reflexi%C3%B3n%2C>
- Oliva, H. A. (2016). La gamificación como estrategia metodológica en el contexto educativo universitario. *Realidad y Reflexión*, 16(44), 29-47. <https://icti.ufg.edu.sv/doc/RyRN44-nOliva.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *Educación para la ciudadanía mundial. Temas y objetivos de aprendizaje*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233876>
- Ortiz Ballester, E. y Moreno Meseguer, P. (2014). Hacia una metodología activa e integradora en el sistema semipresencial de enseñanza. *TEXTOS. Revista Internacional de Aprendizaje y Cibersociedad*, 18(2), 39-53. https://www.researchgate.net/publication/341093952_Hacia_una_metodologia_

activa_e_integradora_en_el_sistema_semi-presencial_de_ensenanza

- Osuna García, J. C. y Villaseñor Amésquita, M. G. (2019). Formación del pensamiento crítico en la educación a distancia: ejemplificación de estrategias y ejercicios didácticos en J. A. Sepulveda López, J. E. Perezchica Vega y Y. Espinosa Díaz (Coords.), *Experiencias de incorporación de tecnologías de información, comunicación y colaboración en educación superior* (pp. 145-164). Universidad Autónoma de Baja California. https://www.researchgate.net/publication/338611570_Formacion_del_pensamiento_critico_en_la_educacion_a_distancia_ejemplificacion_de_estrategias_y_ejercicios_didacticos
- Penzo, W. (s. f.). *Diseño y elaboración de actividades de aprendizaje*. Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona. <https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/8448/6/Elaboracion-actividades-aprendizaje-4.pdf>
- Polo Mercado, S. S. y Cervera Herrera, O. M. (2017). *Trabajo colaborativo como estrategia didáctica para el desarrollo del pensamiento crítico* [tesis de maestría no publicada, Universidad de la Costa]. Repositorio Institucional CUC. <https://repositorio.cuc.edu.co/server/api/core/bitstreams/20d1583e-ce79-46b3-9586-7fb694b4e5a1/content>
- Ramírez-Sánchez, M., Rivas-Trujillo, E. y Cardona-Londoño, C. M. (2019, 27 de mayo). La metodología de estudio de caso como método docente. *Espacios*, 40(17), 16. <https://www.revistaespacios.com/a19v40n17/a19v40n17p16.pdf>
- Rivas Tovar, L. A. (2015). *¿Cómo hacer una tesis?* ResearchGate. https://www.researchgate.net/profile/Luis-Arturo-Rivas-Tovar/publication/286288002_Capitulo_6_La_definicion_de_variables_o_categorias_de_analisis/links/5bbe7f0a299bf1010178b1f8/Capitulo-6-La-definicion-de-variables-o-categorias-de-analisis.pdf
- Saiz, C. y Rivas, S. F. (2008). Evaluación en pensamiento crítico: una propuesta para diferenciar formas de pensar. *Ergo, Nueva Época*, (22-23), 25-66. <https://www.pensamiento-critico.com/archivos/evaluarpcer-godf.pdf>
- Soletic, A. (2021). *Modelos híbridos en la enseñanza: claves para ensamblar la presencialidad y la virtualidad*. CIPPEC. <https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2021/08/INF-EDU-Modelos-hi%CC%81bridos.pdf>
- Taborda, Y. y López, L. (2020). Pensamiento crítico: una emergencia en los ambientes virtuales de aprendizaje. *Revista Innova Educación*, 2(1), 60-77. https://www.researchgate.net/publication/338927226_Pensamiento_critico_una_emergencia_en_los_ambientes_virtuales_de_aprendizaje
- Valls Serra, C. (2022). *Los mapas conceptuales como herramienta didáctica y el software tecnológico cmaptools*. Repositori Universitat Jaume I. <https://repositori.uji.es/server/api/core/bitstreams/9c9a5617-bf77-49ea-a27b-706e9b74d972/content>
- Velasco Bonilla, A. M. (2022). *El debate como estrategia para el desarrollo del pensamiento crítico* [tesis de licenciatura no publicada, Universidad Nacional de Chimborazo]. Repositorio Digital UNACH. <http://dspace.unach.edu.ec/bitstream/51000/8784/1/UNACH-EC-FCEHT-PLL-0005-2022.pdf>

