

CAPÍTULO

1

LA FORMACIÓN DEL DOCENTE REFLEXIVO Y CRÍTICO EN EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA

Oscar Leonardo Acero¹
Marcela Orduz²

1 Doctor en Educación. Magíster en Literatura. Arquitecto. Licenciado en Español e Inglés. Docente e investigador doctorado en Educación. Email: acerooscar0@gmail.com

2 Posdoctora en Educación, Ciencias Sociales e Interculturalidad; Doctora en Educación, Magíster en Educación, Magíster en Gestión y Auditorías Ambientales, Especialista en Gestión Empresarial, Especialista en Gestión y Organización comunitaria, Ingeniera Agrónoma. Docente e investigadora Doctorado y Posdoctorado en Educación, marcela_orduz@hotmail.com





Introducción

La escritura de este capítulo es el resultado del proyecto de investigación solidaria que está centrado en analizar desde la educación superior, cómo se aborda la formación integral, crítica y reflexiva que respalde los procesos investigativos en América latina, integra los fundamentos epistemológicos y filosóficos del pensamiento crítico con la formación de los docentes para el desarrollo de esta competencia, en el contexto de la educación superior en América Latina. El desarrollo de esta competencia implica modificar las prácticas tradicionales de educación, configurándose como un reto para los docentes, la sociedad y el sistema educativo en su conjunto.

La formación en pensamiento crítico en la educación superior desde de la teoría crítica, invita a superar lo superado, a refundar lo refundado, a reconstruir lo construido, a volver a preguntar lo establecido; esto es, a reelaborar la crítica del pensamiento crítico en un contexto emancipador y liberador; y el campo más pertinente es la educación (Ducoing, 2011), citado por Hernández (2017)

Para que los docentes puedan asumir este reto necesitan avanzar en su formación profesional con el fin de adquirir habilidades y competencias requeridas para traspasar los esquemas tradicionales de educación y abordar nuevas prácticas del aula, desde la génesis de la educación crítica y reflexiva. Algunos autores conciben el pensamiento crítico como disciplina, otros como competencia, lo que muestra la discrepancias de enfoque y de ahí los resultados evidenciados.

Referentes sobre la formación de los docentes en América Latina

Cuando se revisa esta premisa en el contexto de América Latina, es necesario reconocer las características en las que se ha desarrollado la educación superior en las últimas décadas, la cual ha estado mediada

por la globalización, el neoliberalismo, la dominancia de poderes económicos y políticos, entre otros; orientando a la educación superior a modelos de tipo mercantilista, tecnocrático e instruccional, alejados de cualquier posibilidad de análisis, de crítica y razonamiento, de manera libre y autónoma.

Este entorno de la educación superior en América Latina desde el gobierno y las políticas públicas, devela pocas oportunidades y resultados para apoyar la formación de los docentes, aunque muchos de ellos expresan en sus metas de gobierno voluntades para apoyar este proceso, existe una limitación para desarrollarlos por las capacidades y oportunidades locales, configurando un escenario de escaso apoyo gubernamental para el proceso de formación docente.

La formación de los docentes desde las políticas públicas según Fullan (2002) citado por Vaillant(2013) distingue tres fases para el proceso de cambio que requiere los nuevos modelos de educación: el primero de iniciación, que comprende la movilización o adopción donde se planea y se toma la decisión de adoptar el cambio; la segunda etapa, de implementación o aplicación, comprende los intentos iniciales de llevar una idea o reforma a la práctica; la tercera fase de continuación, incorporación o institucionalización que es la implementación del cambio; sin embargo, en América Latina la mayoría de proyectos gubernamentales gestados para la formación de los docentes fallan desde la primera fase y por ende los propósitos de cambio en los modelos tradicionales de educación, fracasan antes de la etapa de implementación.

La educación es un proceso entre humanos en el que participan los docentes y los estudiantes con objetivos de enseñanza y aprendizaje definidos en respuesta a la programación curricular y políticas estatales. En este sentido, los resultados se dan en correspondencia a esto, avizorando la necesidad de dejar visibles desde el currículo, las prácticas pedagógicas y didácticas claras para el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo en la educación superior. A partir de ello, se evidencian dos variables iniciales para adoptar un nuevo modelo de enseñanza y aprendizaje en torno al pensamiento crítico y

reflexivo a saber: el modelo curricular y pedagógico y la formación y habilidades de los docentes.

Los resultados de aprendizaje en todo nivel educativo, son atribuidos a la formación profesional de los docentes, al currículo, a la pedagogía, a las didácticas y habilidades en el aula; esta dinámica educativa ha sido objeto de importantes observaciones que han permitido caracterizar los modelos y formas del proceso de enseñanza y aprendizaje, donde los docentes han sido protagonistas fundamentales, y sobre quien recaen toda la responsabilidad de éxito o fracaso de este del proceso.

Este protagonismo del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje mirado desde la UNESCO (2019), es muy poderoso, al considerar que los docentes representan una de las fuerzas más sólidas e influyentes en la sociedad, ya que con sus acciones median no solo el conocimiento, sino también la equidad y la inclusión indicando, “ellos son la clave del desarrollo mundial sostenible, no obstante, su formación, contratación, permanencia, estatus y condiciones de trabajo son temas que siguen siendo preocupantes”.

Para Vigotsky (2013) el profesor es un agente cultural que enseña en un contexto de prácticas y actúa como un mediador esencial entre el saber y las actividades conjuntas e interactivas y en este sentido, el docente promueve la construcción del aula, para que el estudiante se apropie de los saberes representados en el conocimiento, habilidades, procesos, actitudes e instrumentos, que se reflejarán en los resultados de aprendizaje.

Estas dos posturas, permiten ratificar que la formación del docente determina sus actuaciones en el aula y los resultados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que urge una política estatal clara en América Latina que estimule el proceso con resultados sólidos para la transformación de las prácticas de aula que permita su estímulo y el cambio de los esquemas tradicionales de educación.

Con respecto a lo anterior, este capítulo deja evidente las tensiones entre las necesidades de apoyar la formación de los docentes, las

dificultades estatales y del sistema educativo en América Latina, para avanzar en la formación en pensamiento crítico y reflexivo en la educación superior.

Avances en la formación de los docentes en pensamiento crítico y reflexivo en América Latina

Los avances que se evidencian con respecto a la formación en pensamiento crítico en América Latina, corresponden a procesos individuales que se han dado por esfuerzo e interés particular, cuyos avances de cualificación permite mejorar el escalafón docente y los resultados se reflejados en su remuneración salarial. Este escenario muestra que la labor de los docentes en América Latina se ha limitado a luchas gremiales lo que de alguna manera ha desestimulado la labor del docente y sus esfuerzos para avanzar en su formación. Tales discrepancias han dejado de lado lo realmente importante: trabajar conjuntamente por una cualificación docente en procesos de mejores resultados, calidad en la educación, actualización y rediseños curriculares en clave de la investigación e innovación, entre otros.

Al respecto Cardelli y Duhane (2001) indican que en América Latina, la formación docente sigue siendo un apéndice de los procesos de reforma estatal y este propósito no ocupa un puesto importante en las agendas de gobierno; razón por la cual los docentes han conformado organizaciones autónomas e independientes de redes que permiten realizar intercambios y producciones colectivas de conocimiento acerca de las propias prácticas, a efectos de criticarlas, mejorarlas y transformarlas; a partir de este procesos protagónico hay redes consolidadas y reconocidas de docentes de países como Colombia, México, Argentina, Brasil, Chile y Perú.

En concordancia con lo anterior, la Oficina Regional para la Educación y la Cultura de las Naciones Unidas (OREALC – UNESCO) y el programa de educación en el Perú de la Cooperación Técnica Alemana (PROEDUCA – GTZ), en el año 2003, realizan el estudio denominado: “La formación docente en América Latina y el Caribe. Tensiones, tendencias y propuestas”, en su informe preliminar en cuanto a los

resultados señala que en la observación de la región a través de países como Ecuador, Colombia, Venezuela, Bolivia, Paraguay, Perú, Argentina, Chile, Uruguay y Cuba, persiste una situación política, social y económica que ha condicionado las apuestas para la formación de los docentes y esto se ve reflejado en los bajos perfiles académicos y socio-económicos de los estudiantes de educación superior. No obstante, esta tendencia ha venido transformándose en los países por una mayor y mejor inversión en cualificación de los docentes por partes de las administraciones nacionales y locales en los ciclos de posgrado, tal es el caso de Colombia.

Estos escenarios, invitan a ratificar que las redes internacionales de investigación sobre las prácticas educativas entre los docentes, han sido el escenario legítimos y efectivos incursionando de manera voluntaria en la investigación crítica y reflexiva. Cabe resaltar que centrarse exclusivamente en abordar las prácticas educativas no ha facilitado la comprensión integral de los procesos educativos ni la generación de estrategias de mejora significativas. Aquí los docentes están en deuda con la sociedad en tanto no se avanza en la investigación que permita dar respuestas a las problemáticas y tendencias producto de las transformaciones que la sociedad del s. XXI demanda; su búsqueda se ha diluido más en lo burocrático y en la búsqueda de reivindicaciones salariales.

En América Latina, la formación de los docentes en este campo de interés, ha estado mediado por el hito histórico de la región, la globalización, el neoliberalismo, las brechas sociales y los movimientos políticos, que de forma paralela han inspirado a algunos sectores educativos hacia el análisis e investigación crítica y reflexiva.

La situación política, social y económica de la región, ha marcado la actuación de los docentes en el aula, orientándolos hacia la tecnocracia con habilidades para responder a las cifras, indicadores y demás estándares de calidad, que quizás marcan rutas en contravía sobre el deseo del docente de cambiar sus prácticas y el mandato gubernamental, lo que ha generado gran inconformismo y poco estímulo en el gremio de educadores.

La misión del docente, en el contexto de una educación tecnocrática es instruccional, donde se reproduce contenidos y se aplica un conjunto de reglas para moldear la conducta de los estudiante, orientando los procesos de enseñanza a un mundo de medios, interacciones, procedimientos e instrumentos que, sin lugar a dudas, condiciona el sentido de la práctica docente y descuida la dimensión moral y cualitativa de la acción educativa humanizante. (Carmona, 2008. pág 134-135)

La anterior reflexión, invita a retomar la educación con sentido humanizante y por ello se evidencia la necesidad de redimensionar la formación del docente como condición hacia esta necesidad, invitando a que la educación sea más participativa, crítica y reflexiva; para ello, se debe construir la base teórica sobre la formación y la práctica educativa de los docentes, que ayude a formar ciudadanos críticos y reflexivos que participen activamente en la sociedad, con habilidades para argumentar y realizar trabajo cooperado, para la solución conjunta de problemas. (Carmona.2008)

Orientaciones para la formación de los docentes en pensamiento crítico y reflexivo

La necesidad de crear la base epistemológica para la formación de los docentes en pensamiento crítico y reflexivo que se traslape a la formación de ciudadanos con los caracteres antes mencionados, es fundamental en América Latina pues le ayudará a mirar de manera proactiva la situación social, política y económica, por la que se atraviesa.

En este orden de ideas, Páez (s.f) propone diseñar la base epistemológica a partir de grupos de trabajo (GT) donde se aborden temas comunes de la región, como: políticas públicas, investigación, mediaciones pedagógicas y didácticas, contextos educativos rurales y relaciones de género y mediaciones sociales. Además de esto deberá formarse a los docentes en y para el desarrollo de competencias para el s. XXI. Con esto se resalta que el pensamiento crítico es solo una

de las competencias fundamentales y deberán generarse constructos integrales que permitan avanzar en la identificación, comprensión, afianzamiento y puesta en práctica de las mismas en contextos situados desde una perspectiva transdisciplinar para formar ciudadanos y profesionales globales.

La UNESCO (2015) citado por Páez(s.f), sobre la formación en pensamiento crítico de los docentes, coincide en retomar de manera urgente la concepción humanista de la educación, que sea inclusiva y no repetidora de desigualdades, indicando de manera puntual:

Se propone que, en la política de educación, se preste más atención al conocimiento y a las formas en que se crea, se adquiere, se accede a él, se valida y se usa” (UNESCO, 2015, p. 18), una visión renovada de la educación es clave para el desarrollo que abarcar la formación de un pensamiento crítico y un juicio independiente, así como la capacidad de debatir” (2015, p. 33); y donde el pensamiento crítico implica la capacidad de resolver problemas y la incorporación de unas aptitudes básicas de información y comunicación como ejes de desarrollo de actitudes transformadora.

Para ello, se requiere que la formación docente se oriente en reforzar sus capacidades intelectuales que les permitan comprender, analizar, evaluar, sintetizar, renovar, adaptar, producir y difundir conocimientos, así como reflexionar, convivir, dialogar, compartir, actuar y resolver problemas en contextos colectivos, de diversidad social y cultural. Lo anterior, son habilidades clave para fortalecer el desarrollo de su pensamiento crítico de tal manera que se puedan fomentar en los estudiantes competencias cognitivas y profesionales para su desempeño adecuado en el campo laboral y en el ejercicio de la ciudadanía global.

De forma paralela para el desarrollo de estas habilidades, en la formación del pensamiento crítico, las estrategias y técnicas se basan en el paradigma socio constructivista junto con la interacción de algunas disciplinas como la mayéutica socrática, las simulaciones, el estudio de caso, la lectura crítica, el aprendizaje basado en problemas, el uso

del cuestionario, la interactividad virtual y los mapas conceptuales y mentefactos, que requieren rigurosidad académica en su abordaje, aprestamiento y desarrollo.

De estas técnicas utilizadas en este campo para la formación de los docentes, se espera que los estudiantes de la educación superior adquieran destrezas excepcionales en analizar argumentos, juzgar la credibilidad de la información, evaluar observaciones, hacer deducciones e inducciones, definir términos y ponderar definiciones, identificar supuestos y decidir sobre las acciones alternativas para enfrentar y solucionar problemas; que se reflejará en el fortalecimiento de los procesos metacognitivos que potencian el aprendizaje de estudiantes y docentes. (Vélez 2013. P.29)

Para la transformación de prácticas docentes hacia el pensamiento crítico, se expone la necesidad de reconstruir, reconfigurar y profundizar en las dimensiones de la crítica, apoyados en el campo intelectual, las teorías y las acciones adecuadas, para no sucumbir en la costumbre de la crítica, sin posturas coherentes y reflexivas, que aporten al crecimiento en esta competencia.

En las dinámicas del siglo XXI, se tiene la herencia de la conectividad y un sinnúmero de herramientas tecnológicas que han permeado a las sociedades del conocimiento, configurándose como un nuevo escenario para las prácticas del docente. Según Cruz et al (2012), las herramientas tecnológicas de información y comunicación TIC, aportan a la formación docente habilidades del pensamiento, representado en beneficios de autoaprendizaje que deben estar garantizadas por la seguridad y calidad de estos recursos disponibles, superando de forma paralela la barrera del facilismo lo que pondría en riesgo la profundidad en pensamiento crítico y reflexivo, y para ello los autores refieren que el componente pedagógico es muy importante, y debe ser elaborado cuidadosamente, revisado y ajustado constantemente hasta alcanzar el nivel de calidad requerido, contrastándolo con la teoría sobre el tema.

En este sentido, para desarrollar las competencias del pensamiento crítico en docentes, y que se adapten a situaciones cambiantes, de incertidumbre, toma adecuadas de decisiones y construcción efectiva para la solución a los problemas que transformen positivamente la sociedad actual, es necesario que se cumplan con ciertas características de calidad en los componentes pedagógicos y tecnológicos de los objetos de aprendizaje. Esto debe quedar visible en la planeación y diseño curricular con métricas de aseguramiento de la calidad; de tal manera que se garantice el avance en la formación cognitiva del pensamiento crítico y de esta manera romper el esquema tradicional de la educación.

Analizado lo anterior, frente a los resultados de aprendizaje a partir de esta competencia en la educación superior, implica un trabajo multidisciplinar y coordinado para el diseño, construcción y desarrollo de la competencia del pensamiento crítico, pues así estén disponibles las herramientas TIC, éstas son solo de apoyo, ya que la formación en pensamiento crítico implica profundidad y rigor cognitivo.

De forma paralela, es necesario estructurar en la planeación curricular y pedagógica, los saberes y el proceso de enseñanza para facilitar las experiencias de aprendizaje significativo, planificar el proceso de enseñanza para el desarrollo de las competencias y evaluar el proceso didáctico, que debe ser consecuente con la formación docentes en pensamiento crítico y reflexivo; sin embargo, este requerimiento pone en apuros las oportunidades de la formación docente en pensamiento crítico en América Latina, no solo por lo mencionado anteriormente, sino también por las limitaciones de acceso en la región al uso de las tecnologías por las realidades e inequidades de la región; pues esta competencia también requiere relacionamiento con pares, interacción social, cultural y política que permitan que la capacidad humana se fortalezca y se use creativamente para el bienestar de nuestras sociedades.

Temas y autores presentes en la formación docente en torno al pensamiento crítico y reflexivo en América Latina,

El desarrollo América Latina, ha sido observado y documentado desde la historia y la crisis social, política y económico a través del pensamiento crítico, primero desde la perspectiva política e ideológica y luego desde los procesos educativos a partir de la educación popular. Desde el campo científico y los procesos de enseñanza y aprendizaje en torno del pensamiento crítico en la educación superior, es mucho más reciente.

De tal manera, que la primera línea de inspiración en América Latina para el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo como se advirtió fue la historia, seguida de la política y hechos sociales, la cual marcó una tendencia desde la segunda mitad del siglo XIX hasta hoy, dando origen a la pedagogía de la liberación y del oprimido, en el campo de la teología con aplicación en la educación superior.

En la historia de América Latina los movimientos religiosos y la evangelización católica promovieron de manera significativas los procesos y pensamiento de la liberación, impulsando el cambio con equidad, en lo cual la educación popular fue clave.

La pedagogía del oprimido originada a partir de los movimientos sociales y desarrollada desde el pensamiento crítico y reflexivo, ha tenido grandes exponentes en América Latina como Paulo Freire, con libros, como “La educación como práctica de la libertad” y “Pedagogía del oprimido”, que han inspirado un movimiento que aún se existe y se mantiene vigente en su país y en la región a tal punto que se le reconoce como inspirador y fundador de la pedagogía crítica (Vélez, 2013).

A este respecto, Facioni (2007:18), citado por Altuve G, Jose (2010) afirma:

La educación liberal es mucho más que el pensamiento crítico. Involucra la comprensión de los métodos, de los principios, de las teorías y de las maneras de adquirir el conocimiento que es propio de las diferentes esferas intelectuales. Se da en ella el encuentro con las dimensiones cultural, ética y espiritual de la vida. (pág. 16)

Ahora bien, en América Latina, la relación entre la formación del espíritu científico de los docentes, la evaluación y la enseñanza del pensamiento crítico, se vincula muy recientemente a corrientes norteamericanas, pues en la región no hay muchos desarrollos teóricos propios, y las reflexiones actuales locales dialogan con otros autores, sobre todo aquellos provenientes de las reflexiones psicológicas, educativas o filosóficas.

Otros representantes importantes que han estado presentes en la formación de los docentes en pensamiento crítico y reflexivo en la educación superior en América Latina, fueron las corrientes de marxismo durante el siglo XX y es pertinente reconocer a Daniel de León, un intelectual, teórico del marxismo, y periodista de Curazao, que se dedicó al activismo político por las causas obreras en Estados Unidos. Actualmente hay otros importantes autores como Carlos Altamirano, Bonaventura de Sousa Santos, Carmen Miró, Edelberto Torres-Rivas y Arturo Escobar; que han centrado su preocupación en reinterpretar el devenir de América Latina, especialmente sus conflictos sociales, económicos, culturales, políticos y ambientales, así como proponer nuevos rumbos y estrategias de transformación. (Vélez 2013. pág 28)

Con el mismo propósito, otros autores también han hecho recomendaciones sobre los temas que debe contemplar la formación del docente reflexivo y críticos para que se reflejen en los resultados de aprendizaje de los estudiantes, entre los autores Torres Cañizales (2014) cita a

“Gadamer (1975), quien sostiene que el nuevo docente debe ser capaz, a través de procesos autorreflexivos, de establecer críticas a sus interpretaciones sobre los valores, creencias y costumbres, otro autor como Stenhouse (1997) alude a la capacidad que debe desarrollarse en

el docente para vincular la teoría con la práctica y desde esa dinámica entender el carácter transformador y transformable del proceso educativo, siempre y cuando lo aborden desde la reflexión. Carr y Kemmis (1988) afirman que los estudiantes de educación deben ser formados para investigar desde sus propias prácticas” (pág 49).

En América Latina, no ha sido fácil documentar estos procesos y como ya se indicó, la formación de los docentes ha estado enmarcada en el paradigma epistemológico tradicional propios de la globalización y el neoliberalismo; esto genera en los estudiantes una visión fragmentada de la realidad y en este sentido las competencias cognitivas van en camino diferentes a las profesionales; advirtiendo, “ni en el ejercicio docente, encuentran la manera de vincular los referentes teóricos con el quehacer profesional, y terminan ejerciendo la docencia de una manera mecanicista y rutinaria, sin vincular lo teórico a la praxis.” (Torres Cañizales, 2014. pág 47)

Ante esta situación Torres Cañizales (2014) señala que se hace necesario formar docentes capacitados para la reflexión, que implica la voluntad de revisar permanentemente las acciones y creencias acerca del mundo y de la vida misma, reconociendo las contradicciones. Este ejercicio hace posible observar, describir, analizar y evaluar las acciones, con plena conciencia de los resultados en el campo ético, moral, político, social y económico que inciden en sus actuaciones dentro del contexto social. Esto en otras palabras, sería el desarrollo de procesos de pensamiento racional e intuitivo para conformar un único proceso de pensamiento dinámico y reflexivo.

Hasta aquí se han abordado las oportunidades, limitantes y avances de la formación de los docentes de América Latina en torno al pensamiento crítico y reflexivo, junto sus campos epistemológicos y filosóficos de inspiradores y los autores que han reflexionado en torno al tema, que han acompañado el proceso dejando claro la influencia del siglo XX y las nuevas dinámicas del siglo XXI; todo lo expuesto ratifica la pertinencia de su abordaje en la educación superior, pues las estrategias y habilidades de los docentes en este campo del saber.

Sobre las competencias excepcionales requeridas en la educación a partir del modelos de enseñanza y aprendizaje en la formación del pensamiento crítico y reflexivo, tiene raíces en las imágenes que se forman en el cerebro que luego se convierten en palabras; a partir de esto, el desarrollo del pensamiento crítico depende de estas imágenes y su energía transformadora, la cual debe convertirse en un esquema racional-intuitivo, de acuerdo con el objeto que se desee alcanzar (Altuve G, Jose. 2010. pág 13).

Por ende, se debe educar basado en un modelo holográfico, en donde el ser humano (educando y educador) vayan más allá de los contenidos programáticos y basados en contenidos, que median a la educación tradicional; para ello el docente requiere habilidades específicas y su desarrollo debe estar visible en modelos pedagógicos, críticos y reflexivos.

El desarrollo de estas competencias en torno al pensamiento crítico implica que el modelo holográfico se acompañe del desarrollo de las dimensiones: lógica, sustantiva, dialógica, contextual y la pragmática. Esto se convierte en un reto para las IES, para los docentes y para el sistema educativo, que reclama libertad de pensamiento ideológico y creativo para la educación.

Con respecto de la libertad de pensamiento y la creatividad, Facioni, (2007:18) citado por Altuve G, Jose (2010. pág 16), afirman que la educación liberal es mucho más que el pensamiento crítico, pues involucra la comprensión de los métodos, de los principios, de las teorías y de las maneras de adquirir el conocimiento que es propio de las diferentes esferas intelectuales; que requiere el encuentro con las dimensiones cultural, ética y espiritual de la vida, como ya se ha advertido antes.

Sobre la libertad de pensamiento y a la creatividad, López Aymes (2012) añade que el papel de la educación superior no es tanto enseñar un sumario de conocimientos que pertenecen a campos muy especializados, sino ante todo, aprender a aprender, procurando que el estudiante llegue a adquirir una autonomía intelectual, que le sirva

de base e inspiración para que de forma libre siga profundizando en sus campo de interés, pero con la competencia en pensamiento crítico y reflexivo.

Lo anterior se puede lograr atendiendo el desarrollo de destrezas de orden superior como las del pensamiento crítico, donde su progreso va más allá del entrenamiento de habilidades cognitivas. Para que los estudiantes tengan mayor disposición para exigir y desarrollar el pensamiento con la apertura mental necesaria; es indispensable, que estén en un ambiente de bienestar y sensibilidad hacia las creencias, los sentimientos mediado por conocimiento libre y autónomo para enfrentar los retos de la vida.

Otra postura sobre el desarrollo del pensamiento crítico en la educación, es la expresada por Kuhn y Weinstock (2002) citados López Aymes (2012), quienes consideran que más allá de las competencias cognitivas o disposiciones, lo fundamental para desarrollar el pensamiento crítico son las competencias metacognitivas y la evaluación epistemológica (pensar sobre lo que se piensa), lo cual tiene implicaciones para la enseñanza.

Para Rober Ennis (1985) citado por Diaz y Montenegro (2016), el pensamiento crítico se concibe como el pensamiento racional y reflexivo interesado en decidir qué hacer o creer, donde se genera un proceso cognitivo complejo de pensamiento que reconoce el predominio de la razón sobre las otras dimensiones del pensamiento. Su finalidad es reconocer aquello que es justo y verdadero, es decir, el pensamiento de un ser humano racional. Asimismo, el pensamiento crítico es una actividad reflexiva, por que analiza lo bien fundado de los resultados de su propia reflexión, como los de la reflexión ajena.

Lo expuesto invita a reflexionar en torno a posibles respuestas futuras frente a la pregunta por el ¿Cómo desarrollan los docentes y los estudiantes de la educación superior el pensamiento crítico en sus aulas como parte del proceso de enseñanza aprendizaje en América Latina?

Para dar algunas orientaciones que orienten la posible respuesta, se recuerda que el contexto de América Latina el pensamiento crítico ha sido desarrollado desde el interés y análisis individual y en redes de docentes e investigadores que han observado y documentado las dinámicas históricas, sociales, políticas y económicas, entre otras; pero su avance en la educación superior es un tema para nuevas investigaciones. Estas experiencias han tenido mayor avance en países como Brasil, Panamá, Chile, México, Argentina, Costa Rica y Colombia.

Ahora bien, desde la educación superior, se ha indicado que las carreras que abordan las ciencias sociales, la economía, la administración y la contaduría, tienen mejores oportunidades en estas áreas del saber, para el desarrollo de estas dimensiones y competencias en pensamiento crítico y reflexivo. El escenario de las ingenierías y las ciencias de la información está por construirse en el inmediato plazo.

Referencias bibliográficas

- Altuve G., José G. (2010) El pensamiento crítico y su inserción en la educación superior. Revista Actualidad Contable Faces. Vol. 13, núm. 20. Pp. 5-18 Universidad de los Andes Merida, Venezuela. <https://www.redalyc.org/pdf/257/25715828002.pdf>
- Carmona, Maria.(2008) Hacia una formación docente reflexiva y crítica: fundamentos filosóficos. Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad de los Andes Venezuela. Pp 125-146. <https://www.redalyc.org/pdf/652/65216719007.pdf>
- Cardelli, Jorge. Duhalde, Miguel (2001) Formación docente en América Latina. una perspectiva política pedagógica. Artículo publicado en Cuadernos de Pedagogía N°308, Dic. 2001, Barcelona.
- Cruz, Arturo et al (2012) Objeto de aprendizaje abierto para la formación docente orientado a desarrollar competencias de pensamiento crítico con énfasis en habilidades cognitivas. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, vol. 15, núm. 1, pp. 103-125 <https://www.redalyc.org/pdf/3314/331427344006.pdf>

- Díaz, Patricia. Montenegro Manuel (2016) Las prácticas profesionales y el desarrollo del pensamiento crítico. XXXII Simposio de Profesores de Práctica Profesional Facultad de Ciencias Económicas y Estadística - Universidad. Nacional De Rosario. Bogotá, Colombia. http://www.economicas.uba.ar/wpcontent/uploads/2016/05/CECONTA_SIMPOSIOS_T_2010_06_Diaz_Montenegro.pdf
- Hernández, Alfonso (2017) Desarrollo del pensamiento crítico en los docentes. Apuntes pedagógicos. Milenio 2020. <https://www.milenio.com/opinion/alfonso-torres-hernandez/apuntes-pedagogicos/desarrollo-del-pensamiento-critico-en-los-docentes>
- López, Aymes Gabriela (2012) Pensamiento crítico en el aula. Facultad de Educación de Toledo. Universidad de Castilla, La Mancha. <https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/9053/Pensamiento%20cr%C3%ADtico%20en%20el%20aula.pdf?sequence=1&isAll>
- OREALC. UNESCO. PROEDUCA – GTZ. (2003) La formación docente en América Latina y el Caribe. Tensiones, tendencias y propuestas. Documento preliminar. file:///Users/juli1994/Downloads/formacion_docente_america_latina_caribe_tensiones_tendencias.pdf
- Paez, Ruth (s.f.) **Grupo de Trabajo:** Formación docente y pensamiento crítico. Revista Clacso. https://www.clacso.org.ar/grupos_trabajo/detalle_gt.php?ficha=579&s=5&idioma=
- Torres, Pablo (2014) La formación de docentes reflexivos: un reto para las universidades en el siglo XXI. Revista Internacional de Ciencias Humanas. Volumen 4, Número 1 (Pp 47-52) <http://lascienciashumanas.com>
- Vaillant Denise (2013) Las políticas de formación docente en América Latina. Avances y desafíos pendientes. Ciudad Autónoma de Buenos

Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPÉ-
Unesco. Pp 5 4-65 https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=formacion+docente+en+america+latina&btnG=

Vélez, Carlos (2013) Una reflexión interdisciplinar sobre el pensamiento crítico Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia), vol. 9, núm. 2. Pp 11-39 Universidad de Caldas Manizales, Colombia. <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134135724002.pdf>

Vitgotsky (2013) Perspectivas del modelo de Piaget. <http://vigostkyvspiagetc.blogspot.com/2013/04/concepcion-del-maestro-segun-vygostky.html>

UNESCO (2019) Docentes. <https://es.unesco.org/themes/docentes>