

El papel del docente en la construcción del pensamiento crítico en la educación superior

The role of the teacher in the construction of critical thinking in higher education

Guerrero-Bermúdez, Ángel Enrique¹; Vivar-Sigcho, Marco Vinicio²; Campo-Saransig, Damián Alexander³; Reyes-Guzmán, Alejandro⁴.

Recibido: 18/05/2023

Aceptado: 20/06/2023

Publicado: 31/07/2023

Cita: Guerrero-Bermúdez, Ángel E., Vivar-Sigcho, M. V., Campo-Saransig, D. A., & Reyes-Guzmán, A. (2023). El papel del docente en la construcción del pensamiento crítico en la educación superior. *Space Scientific Journal of Multidisciplinary*, 1(3), 30-43. <https://doi.org/10.63618/omd/ssjm/v1/n3/18>.

Resumen

La escasa claridad sobre el rol del docente en la promoción del pensamiento crítico en la educación superior representa un desafío persistente que afecta la calidad de la formación universitaria. A pesar del reconocimiento de esta competencia como fundamental para el ejercicio profesional y ciudadano, muchas prácticas docentes siguen centradas en la transmisión de contenidos, con escasa capacidad para fomentar el análisis reflexivo, la argumentación y la toma de decisiones. Este estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo de revisión bibliográfica, recopilando literatura académica entre 2013 y 2024 en bases de datos indexadas. Los resultados evidencian que metodologías activas como el aprendizaje basado en problemas, el estudio de casos y la clase invertida potencian el pensamiento crítico cuando se aplican adecuadamente. Sin embargo, su implementación enfrenta limitaciones estructurales, como la falta de formación pedagógica del profesorado, el bajo respaldo institucional y la rigidez curricular. Se concluye que transformar la docencia universitaria exige políticas que fortalezcan la formación didáctica, promuevan la innovación y reconozcan el valor estratégico de la enseñanza crítica.

Palabras clave: pensamiento crítico; educación superior; docencia universitaria; metodologías activas; formación pedagógica.

Abstract

The lack of clarity about the role of teachers in the promotion of critical thinking in higher education represents a persistent challenge that affects the quality of university education. Despite the recognition of this competence as fundamental for professional and civic practice, many teaching practices continue to focus on the transmission of content, with little capacity to promote reflective analysis, argumentation and decision making. This study was developed under a qualitative literature review approach, collecting academic literature between 2013 and 2024 in indexed databases. The results show that active methodologies such as problem-based learning, case studies and inverted classrooms enhance critical thinking when properly applied. However, their implementation faces structural limitations, such as the lack of pedagogical training of teachers, low institutional support and curricular rigidity. It is concluded that transforming university teaching requires policies that strengthen didactic training, promote innovation and recognize the strategic value of critical teaching.

Keywords: critical thinking; higher education; university teaching; active methodologies; pedagogical training.

¹ Investigador Independiente; Ecuador, Manabí; <https://orcid.org/0009-0008-4667-8307>; angelg-b@hotmail.com

² Investigador Independiente; Ecuador, Orellana; <https://orcid.org/0009-0008-3055-2339>; mar_vin08vs@hotmail.com

³ Investigador Independiente; EE. UU, Texas; <https://orcid.org/0009-0004-7311-8533>; damiansaransig@yahoo.es

⁴ Investigador Independiente; Ecuador, Quito; <https://orcid.org/0009-0006-0857-4190>; alejandroyesqzm@gmail.com



1. Introducción

En el contexto de la educación superior contemporánea, el pensamiento crítico se ha consolidado como una de las competencias clave para el desarrollo integral de los estudiantes, dada su capacidad para promover el análisis reflexivo, la argumentación fundamentada y la toma de decisiones informadas. No obstante, a pesar del reconocimiento generalizado de su relevancia, persiste una problemática significativa en torno a su efectiva promoción dentro del ámbito universitario: la falta de claridad y sistematicidad en el papel que debe desempeñar el docente para fomentar esta competencia. Diversas investigaciones han señalado que, aunque existen múltiples enfoques y metodologías orientadas a desarrollar el pensamiento crítico, su implementación depende en gran medida de la disposición, preparación pedagógica y convicciones epistemológicas del profesorado (Paul & Elder, 2019; Álvarez Méndez, 2016). Esta dependencia ha generado una amplia variabilidad en los resultados obtenidos, afectando la formación crítica de los estudiantes en función de las prácticas docentes particulares, más que de políticas institucionales estandarizadas.

Uno de los principales factores que agrava este problema es la falta de formación didáctica específica del profesorado universitario para integrar de manera transversal y efectiva el pensamiento crítico en su práctica docente. En muchos casos, los docentes en educación superior son expertos en sus respectivas disciplinas, pero no necesariamente cuentan con una preparación pedagógica sólida que les permita diseñar experiencias de aprendizaje orientadas al razonamiento crítico y a la autorregulación del pensamiento (Brookfield, 2011). Esto se ve reflejado en estrategias de enseñanza centradas en la transmisión de contenidos y en evaluaciones memorísticas que poco contribuyen a la construcción de un pensamiento analítico, reflexivo y ético. Además, la sobrecarga laboral, la rigidez curricular y las limitaciones institucionales en materia de innovación pedagógica dificultan aún más la tarea docente en este ámbito (Facione, 2015).

El impacto de esta problemática es amplio y profundo. La ausencia de un pensamiento crítico desarrollado en los egresados universitarios no solo limita su desempeño profesional y su capacidad de adaptación a contextos cambiantes, sino que también debilita su participación ciudadana activa e informada, esencial en sociedades democráticas. De acuerdo con Ennis (2011), el pensamiento crítico es indispensable para evaluar información de manera rigurosa, detectar falacias, argumentar con evidencia y comprender los múltiples puntos de vista que caracterizan los problemas complejos del mundo actual. Por lo tanto, si la educación superior no garantiza el desarrollo de esta competencia, se pone en riesgo la formación de ciudadanos capaces de contribuir al desarrollo sostenible, la equidad social y la construcción del conocimiento.

En este marco, resulta fundamental investigar y analizar el rol que desempeña el docente universitario en la construcción del pensamiento crítico, considerando tanto

los factores individuales (formación, creencias, estrategias pedagógicas) como los contextuales (apoyo institucional, políticas educativas, cultura académica). Una revisión sistemática de la literatura científica permitirá identificar las tendencias, enfoques, desafíos y buenas prácticas que se han documentado en diversas regiones y disciplinas, con el fin de establecer un marco conceptual robusto que sirva de base para futuras intervenciones pedagógicas e investigaciones empíricas. Asimismo, esta revisión contribuirá a visibilizar la necesidad de un compromiso institucional más claro con el desarrollo del pensamiento crítico, promoviendo la capacitación docente continua y la innovación curricular desde una perspectiva crítica y reflexiva.

La viabilidad de este trabajo radica en la amplia disponibilidad de estudios empíricos y teóricos sobre la enseñanza del pensamiento crítico en educación superior, publicados en revistas indexadas y bases de datos académicas reconocidas. Además, el enfoque metodológico basado en una revisión bibliográfica permite abordar el problema desde una perspectiva global y comparativa, superando las limitaciones propias de los estudios de caso o investigaciones de corte local. La sistematización y el análisis crítico de la evidencia disponible facilitarán la elaboración de recomendaciones concretas y contextualizadas para mejorar la práctica docente y fortalecer el pensamiento crítico en los estudiantes universitarios. Por tanto, el objetivo de este artículo es analizar, a través de una revisión bibliográfica exhaustiva, el papel del docente en la construcción del pensamiento crítico en la educación superior, considerando los enfoques teóricos, estrategias pedagógicas, desafíos institucionales y propuestas innovadoras que se han documentado en la literatura científica reciente. Se busca, así, aportar al debate académico y pedagógico sobre cómo transformar la enseñanza universitaria en una práctica crítica, reflexiva y comprometida con la formación integral de los futuros profesionales y ciudadanos.

2. Materiales y Métodos

La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo de carácter exploratorio, mediante la modalidad de revisión bibliográfica, con el propósito de analizar el papel del docente en la construcción del pensamiento crítico en la educación superior. Este tipo de estudio permite abordar fenómenos complejos desde una perspectiva interpretativa y comprensiva, facilitando la identificación, sistematización y análisis crítico de los hallazgos existentes en la literatura científica especializada. La elección de este diseño metodológico responde a la necesidad de integrar múltiples aportes teóricos y empíricos que han sido producidos en distintos contextos académicos, sin restringirse a un enfoque empírico directo, lo cual permite una mayor amplitud en el abordaje del objeto de estudio.

El proceso de búsqueda y recopilación de información se llevó a cabo entre los meses de marzo y abril de 2025, mediante la consulta de bases de datos

académicas reconocidas, tales como Scopus, Web of Science, ERIC y Dialnet, así como catálogos de editoriales académicas y repositorios universitarios que cumplieran con criterios de indexación y calidad editorial. Se utilizaron combinaciones de palabras clave en español e inglés como “pensamiento crítico”, “educación superior”, “docente universitario”, “enseñanza crítica”, “critical thinking”, “higher education” y “university teaching”, a fin de garantizar una cobertura temática amplia y pertinente.

Para la selección de los documentos se establecieron como criterios de inclusión: a) publicaciones académicas revisadas por pares entre los años 2013 y 2024; b) artículos científicos, capítulos de libros y tesis de posgrado que abordaran de manera explícita la relación entre el docente y la promoción del pensamiento crítico en el nivel universitario; y c) documentos disponibles en texto completo y en idioma español o inglés. Como criterios de exclusión se consideraron: a) estudios centrados exclusivamente en niveles educativos distintos al universitario; b) trabajos de opinión sin respaldo metodológico; y c) documentos duplicados o redundantes.

Una vez recolectados los documentos, se procedió a su lectura analítica, aplicando una técnica de codificación temática que permitió clasificar los contenidos según categorías emergentes relacionadas con el rol docente, las estrategias pedagógicas, los desafíos institucionales, las competencias didácticas, entre otros. Posteriormente, se realizó un análisis interpretativo orientado a identificar patrones, vacíos de conocimiento, convergencias teóricas y propuestas metodológicas recurrentes, con el fin de elaborar una visión integral y crítica del fenómeno estudiado.

Este enfoque metodológico no busca establecer generalizaciones cuantitativas, sino más bien ofrecer una aproximación comprensiva a los diversos enfoques y experiencias documentadas en la literatura académica sobre el tema. De este modo, la revisión bibliográfica permite construir un marco conceptual sólido y actualizado que sirva de base para futuras investigaciones empíricas o intervenciones educativas orientadas a fortalecer el pensamiento crítico desde la práctica docente en la educación superior.

3. Resultados

3.1. Estrategias pedagógicas del docente: Uso de metodologías activas

En el ámbito de la educación superior, la construcción del pensamiento crítico en los estudiantes representa uno de los desafíos más relevantes para la docencia universitaria contemporánea. En este contexto, el uso de metodologías activas se ha consolidado como una estrategia pedagógica de alto impacto para el desarrollo de habilidades cognitivas superiores. Estas metodologías sitúan al estudiante en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, implicándolo activamente en la construcción del conocimiento, la resolución de problemas reales y el ejercicio constante de análisis, reflexión y toma de decisiones. Frente al enfoque tradicional,

donde la transmisión unidireccional del saber ha sido predominante, las metodologías activas promueven entornos participativos que estimulan la autonomía intelectual y el juicio crítico, elementos esenciales en la formación universitaria de calidad (Nosiglia & Mulle, 2015).

Una de las metodologías activas más estudiadas y aplicadas es el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), la cual consiste en presentar a los estudiantes situaciones problemáticas abiertas y contextualizadas que deben ser analizadas, comprendidas y resueltas de forma colaborativa. Este enfoque favorece la movilización de conocimientos previos, la búsqueda autónoma de información y la generación de hipótesis, promoviendo así un aprendizaje significativo. Según Dolmans, Loyens, Marcq y Gijbels (2016), el ABP no solo mejora la comprensión conceptual, sino que potencia el pensamiento crítico al exigir una constante evaluación de alternativas, el contraste de argumentos y la toma de decisiones informadas en contextos complejos. Además, permite desarrollar habilidades blandas como la comunicación, la empatía y la capacidad de trabajar en equipo, las cuales resultan fundamentales en el ejercicio profesional.

Otra estrategia relevante es el estudio de casos, técnica que expone a los estudiantes a escenarios reales o simulados en los que deben analizar situaciones desde múltiples dimensiones, identificar problemas y formular soluciones viables. Esta metodología se caracteriza por su potencial para fomentar el pensamiento crítico, ya que obliga a los estudiantes a interpretar datos, considerar diferentes perspectivas, emitir juicios fundamentados y justificar sus decisiones con base en evidencias. Kim, Sharma, Land y Furlong (2013) señalan que el uso de casos promueve una comprensión profunda del contenido, al tiempo que incrementa la capacidad para transferir conocimientos a contextos prácticos, una competencia crucial en la educación superior.

En el mismo sentido, la clase invertida o *flipped classroom* se presenta como una innovación pedagógica que transforma el rol tradicional del docente y del estudiante. En este modelo, los contenidos teóricos son revisados por el estudiante fuera del aula mediante recursos digitales (videos, lecturas, podcasts, entre otros), mientras que el tiempo presencial se destina a la resolución de problemas, debates, ejercicios prácticos y retroalimentación colaborativa. Esta metodología favorece el desarrollo del pensamiento crítico al brindar más tiempo para la interacción dialógica, el cuestionamiento de supuestos y la profundización de los contenidos a través de actividades cognitivamente desafiantes. Bergmann y Sams (2012), precursores del modelo, destacan que este enfoque permite a los estudiantes asumir un rol activo en su propio proceso de aprendizaje y fomenta la autorregulación, la metacognición y el pensamiento analítico.

A lo anterior se suma el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABPj), en el cual los estudiantes deben planificar, desarrollar y presentar soluciones integradas a problemas complejos, generalmente con una orientación interdisciplinaria. Esta

estrategia propicia un entorno donde el pensamiento crítico se despliega mediante la formulación de preguntas investigables, la selección de fuentes confiables, la evaluación de alternativas y la argumentación lógica de las decisiones tomadas. Diversos estudios han mostrado que el ABPj mejora no solo el rendimiento académico, sino también la motivación intrínseca del estudiante y su capacidad para aplicar conocimientos en contextos reales (Thomas, 2000).

Cabe señalar que el éxito en la aplicación de estas metodologías depende en gran medida del rol del docente como facilitador y mediador del aprendizaje. El docente debe crear condiciones didácticas que estimulen la participación activa, el diálogo constructivo, el pensamiento divergente y la reflexión crítica. Esta labor implica no solo dominar técnicas metodológicas innovadoras, sino también adoptar una actitud pedagógica abierta al cambio, comprometida con la mejora continua y orientada a la formación integral del estudiante. Barrows (1996) argumenta que el docente, en contextos de aprendizaje activo, debe actuar como guía cognitivo, cuestionando de manera estratégica las respuestas de los estudiantes, promoviendo el pensamiento autorregulado y ayudando a construir conocimiento de manera colectiva.

Sin embargo, el paso hacia metodologías activas no está exento de dificultades. A nivel institucional, muchas universidades aún mantienen estructuras curriculares rígidas, centradas en la cobertura de contenidos y en sistemas de evaluación memorísticos que obstaculizan la implementación de enfoques innovadores. Además, la escasa formación pedagógica del profesorado universitario limita la apropiación y aplicación efectiva de estas metodologías. Pese a estas limitaciones, estudios como el de Freeman et al. (2014), que incluyó un metaanálisis de 225 investigaciones en ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM), evidencian que los enfoques de aprendizaje activo mejoran significativamente el rendimiento académico, reducen las tasas de deserción y potencian el pensamiento crítico y la retención de conocimientos.

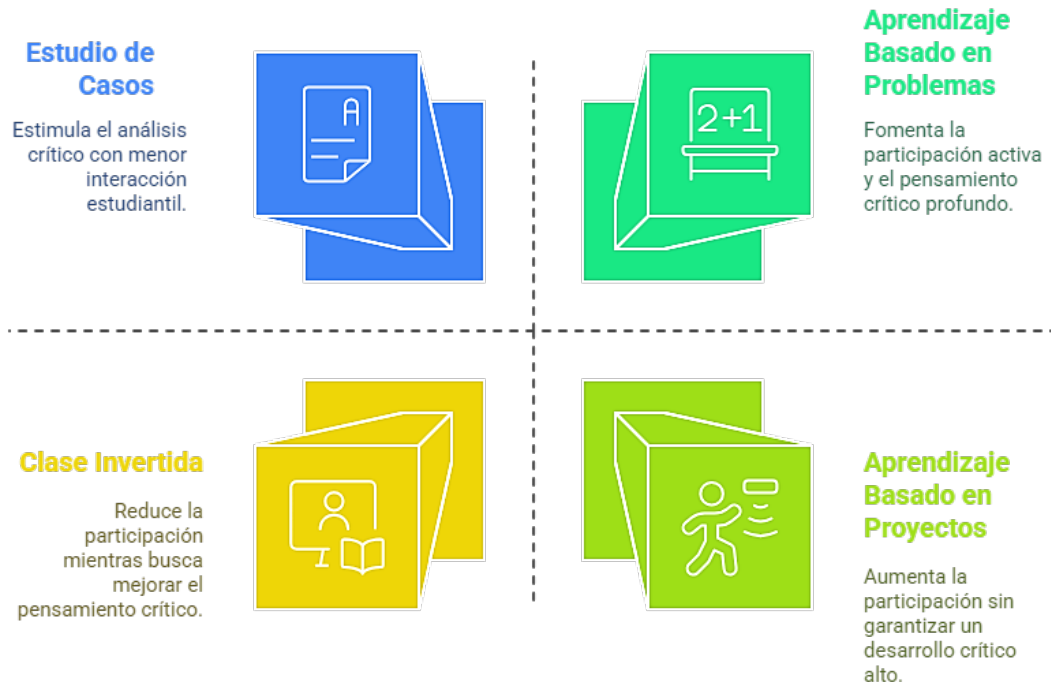
Finalmente, López-Pastor, Pérez-Pueyo y Escudero (2017) destacan que la evaluación formativa y compartida, utilizada dentro de estas metodologías, también constituye un factor clave para el desarrollo del pensamiento crítico. La retroalimentación constante, la coevaluación entre pares y la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje fortalecen la autoconciencia cognitiva y favorecen el pensamiento crítico autorregulado.

En conclusión, el uso de metodologías activas por parte del docente universitario constituye una vía esencial para promover el pensamiento crítico en la educación superior. Estas estrategias no solo transforman la dinámica del aula, sino que exigen un replanteamiento profundo del rol docente, la estructura curricular y los sistemas de evaluación. La evidencia científica disponible respalda su efectividad y refuerza la necesidad de una transformación pedagógica centrada en el aprendizaje activo, reflexivo y crítico, en la continua figura 1 se representara de manera detallada, las

metodologías activas permiten dinamizar la enseñanza y promover aprendizajes significativos.

Figura 1

Metodologías activas para potenciar el aprendizaje en la educación superior



Nota: Comparativa visual de metodologías activas que destacan el nivel de participación y el pensamiento crítico que generan en los estudiantes universitarios (Autores, 2023).

3.2. Limitaciones del contexto institucional: Falta de formación y apoyo docente

La construcción del pensamiento crítico como competencia transversal en la educación superior exige no solo transformaciones metodológicas a nivel de aula, sino también reformas estructurales y culturales en las instituciones universitarias. Entre las barreras más persistentes que enfrenta el profesorado universitario para fomentar el pensamiento crítico se encuentran la insuficiente formación pedagógica y la ausencia de mecanismos institucionales que respalden, incentiven y sostengan prácticas docentes innovadoras. Estas limitaciones, de carácter tanto estructural como cultural, comprometen la efectividad de los esfuerzos individuales de los docentes y perpetúan un modelo educativo centrado en la transmisión de contenidos, desarticulado de los fines formativos críticos que las universidades dicen promover (Tapasco Alzate et al., 2019).

Una de las deficiencias más generalizadas es la escasa preparación pedagógica del profesorado universitario. En la mayoría de los sistemas de educación superior, el ejercicio docente está habilitado casi exclusivamente por la formación disciplinar, sin exigir acreditación formal de competencias didácticas ni experiencia previa en procesos de enseñanza-aprendizaje. Este modelo tiene profundas raíces históricas

en la tradición académica occidental, que ha privilegiado la investigación científica como criterio principal de legitimidad profesional, relegando la enseñanza a un plano secundario (Bain, 2004). Así, muchos docentes ingresan a la universidad con un conocimiento profundo en sus áreas de especialización, pero sin las herramientas necesarias para diseñar estrategias de enseñanza que promuevan el desarrollo del pensamiento crítico, el trabajo colaborativo o la autorregulación cognitiva.

Este fenómeno ha sido documentado en diversos estudios. Salazar Botero y Gómez Restrepo (2020) señalan que la mayoría del profesorado universitario continúa utilizando metodologías expositivas centradas en la transmisión unidireccional de conocimientos, lo cual limita el protagonismo del estudiante en su proceso de aprendizaje y restringe la posibilidad de desarrollar competencias críticas. A pesar de que muchos docentes reconocen la importancia de fomentar el pensamiento crítico, carecen de los recursos formativos y del acompañamiento necesario para transformar sus prácticas pedagógicas. Esta falta de formación se traduce en una brecha entre las intenciones educativas y las prácticas reales de aula, generando un desfase entre el discurso institucional y la experiencia formativa del estudiante.

En relación con la formación continua, si bien algunas universidades ofrecen programas de capacitación docente, estos suelen ser optativos, desarticulados del currículo institucional y centrados en aspectos técnicos más que en una reflexión crítica sobre la enseñanza. Postareff, Lindblom-Ylänne y Nevgi (2007) encontraron que los programas formativos más eficaces son aquellos de carácter sistemático, sostenido y orientado al desarrollo reflexivo del rol docente. En contraste, la capacitación aislada, fragmentaria o basada en talleres breves tiene un impacto limitado en la mejora de las prácticas docentes. Sin una política institucional clara que valore la formación pedagógica como un componente esencial del desarrollo profesional académico, la enseñanza universitaria tiende a reproducir modelos tradicionales poco eficaces para el desarrollo del pensamiento crítico.

Además de la formación, la ausencia de apoyos institucionales constituye otra barrera importante. Las universidades que carecen de estructuras organizativas dedicadas al acompañamiento pedagógico —como centros de innovación educativa, unidades de desarrollo docente o programas de mentoría— dificultan la implementación y sostenibilidad de prácticas orientadas al aprendizaje activo. Rodríguez-Gómez y Gairín (2015) subrayan que el apoyo institucional es esencial para crear condiciones favorables a la innovación docente, incluyendo asesorías metodológicas, dotación de recursos didácticos, espacios para la reflexión colectiva y reconocimiento al mérito docente. Sin estos elementos, el docente se ve obligado a innovar de forma aislada, muchas veces enfrentando resistencia institucional o desinterés por parte de sus colegas y autoridades.

Un componente estrechamente vinculado a lo anterior es la cultura académica prevalente en muchas instituciones de educación superior. Esta cultura continúa priorizando la investigación como eje central de la carrera académica, mientras que

la docencia se mantiene relegada en términos de valoración, incentivos y desarrollo profesional. Lueddeke (2003) argumenta que esta jerarquización de funciones ha generado una dicotomía artificial entre “buen investigador” y “buen docente”, lo que desincentiva la dedicación del profesorado a la mejora pedagógica. La falta de reconocimiento institucional a la labor docente crítica también se manifiesta en los sistemas de evaluación académica, que suelen centrarse en indicadores bibliométricos y de productividad científica, sin contemplar de manera integral la calidad del trabajo en aula ni el impacto formativo de las estrategias pedagógicas implementadas.

A estas limitaciones se suma la rigidez curricular, la sobrecarga administrativa y la precarización laboral que afectan a gran parte del profesorado universitario, especialmente a quienes ocupan cargos interinos o por contrato. Estas condiciones restringen el tiempo y la energía disponibles para la planificación didáctica, la innovación metodológica o la evaluación formativa. Como resultado, muchos docentes se ven forzados a adoptar estrategias de bajo compromiso, como las clases magistrales y las evaluaciones estandarizadas, que si bien son viables en términos de gestión del tiempo, resultan ineficaces para desarrollar habilidades de pensamiento crítico. En palabras de Martínez-Figueira y Raposo-Rivas (2018), esta “cultura de la urgencia” instalada en las universidades impide la reflexión pedagógica y obstaculiza la consolidación de una enseñanza centrada en el aprendizaje profundo.

Frente a este panorama, es indispensable que las universidades redefinan sus políticas institucionales para otorgar a la docencia un lugar central dentro de su misión formativa. Esto implica reconocer formalmente la importancia del pensamiento crítico como competencia esencial, establecer marcos normativos que exijan y apoyen la formación pedagógica del profesorado, diseñar sistemas de evaluación docente integrales y desarrollar estructuras institucionales que acompañen, incentiven y visibilicen la innovación en la enseñanza. Solo mediante un compromiso institucional sólido será posible que el docente asuma su papel como mediador del pensamiento crítico y constructor de ciudadanía crítica.

En suma, la falta de formación pedagógica específica y el escaso apoyo institucional son dos de las principales limitaciones estructurales que enfrenta el profesorado universitario para fomentar el pensamiento crítico. Superar estas barreras requiere una transformación profunda de la cultura académica y del modelo de desarrollo profesional docente, en la que la enseñanza se conciba no como un mero complemento de la investigación, sino como un campo de conocimiento riguroso, estratégico y fundamental para el cumplimiento de los fines educativos de la universidad (Puyol-Cortez & Mina-Bone, 2022).

4. Discusión

La evidencia analizada en esta revisión bibliográfica permite establecer una relación directa entre las prácticas pedagógicas del docente universitario y la promoción del pensamiento crítico en los estudiantes de educación superior. Las metodologías activas, como el aprendizaje basado en problemas, el estudio de casos y la clase invertida, emergen como estrategias efectivas no solo por su capacidad para favorecer el aprendizaje significativo, sino también por su potencial para desarrollar habilidades cognitivas de orden superior, como el análisis, la argumentación y la reflexión metacognitiva. Sin embargo, la adopción de estas metodologías exige condiciones que trascienden la voluntad individual del profesorado, involucrando transformaciones institucionales que, hasta el momento, han sido implementadas de manera parcial y heterogénea en los sistemas universitarios (Nosiglia & Mulle, 2015).

El uso de metodologías activas representa un avance sustantivo frente a los enfoques tradicionales de enseñanza, dado que reposiciona al estudiante como agente activo en la construcción del conocimiento. Este tipo de enfoque sitúa al aprendiz en situaciones problemáticas que requieren juicio, inferencia y toma de decisiones argumentadas, fortaleciendo así sus capacidades para desenvolverse en contextos complejos y cambiantes. Estas metodologías, al promover el aprendizaje autónomo y colaborativo, constituyen una vía eficaz para desarrollar el pensamiento crítico, siempre y cuando se apliquen de forma planificada y contextualizada (Tapasco Alzate et al., 2019).

No obstante, aunque se reconoce ampliamente la efectividad de estas metodologías, su implementación sostenida y generalizada enfrenta serias limitaciones estructurales. Una de las más relevantes es la falta de formación pedagógica del profesorado universitario. Muchos docentes ingresan al sistema con un dominio especializado de los contenidos disciplinares, pero sin una preparación didáctica adecuada para facilitar aprendizajes significativos ni para fomentar habilidades de pensamiento crítico en el aula. Esta carencia de formación genera una brecha entre el conocimiento experto y la capacidad de transmitirlo eficazmente mediante estrategias que activen el razonamiento y la reflexión crítica del estudiante (Thomas, 2000).

En relación con la formación continua, los programas ofrecidos por las instituciones suelen ser voluntarios, fragmentados y desvinculados de una política integral de desarrollo profesional. Esta situación debilita los procesos de mejora docente y limita la adopción de enfoques innovadores. La capacitación esporádica y sin seguimiento raramente produce transformaciones duraderas en las prácticas pedagógicas, y mucho menos en la cultura institucional que las sustenta. En consecuencia, persiste una distancia entre los objetivos educativos que promueven el pensamiento crítico y las herramientas efectivas para alcanzarlos en la práctica cotidiana.

Además de la formación, la falta de apoyos institucionales constituye una barrera adicional. La ausencia de estructuras organizativas destinadas al acompañamiento metodológico del docente y a la promoción de la innovación pedagógica obstaculiza el cambio. En muchas universidades no existen unidades especializadas que proporcionen asesoría didáctica, recursos materiales, espacios de reflexión profesional ni incentivos claros para la mejora de la enseñanza. Esto conduce a que los esfuerzos por transformar la práctica docente recaigan exclusivamente en la iniciativa personal, lo que no garantiza su sostenibilidad ni su impacto.

La cultura académica prevalente en muchas instituciones también representa un obstáculo. Predomina una orientación hacia la investigación como principal indicador de desempeño académico, mientras que la docencia, especialmente aquella que se orienta a la formación crítica, carece de reconocimiento y valoración en los sistemas de evaluación y promoción profesional. Esta desigualdad en el reconocimiento institucional limita la dedicación del profesorado al diseño de experiencias de aprendizaje transformadoras y desincentiva el compromiso con la innovación didáctica (Nosiglia & Mulle, 2015).

A estas condiciones se suma la rigidez curricular y la sobrecarga laboral, que afectan la planificación de actividades pedagógicas centradas en el desarrollo del pensamiento crítico. Las limitaciones de tiempo, sumadas a la presión por cumplir con objetivos administrativos y productivos, restringen la posibilidad de implementar estrategias que requieren mayor preparación, retroalimentación y acompañamiento personalizado. En este contexto, el profesorado se ve obligado a recurrir a métodos tradicionales, reproducidos por inercia institucional, que poco contribuyen a formar estudiantes reflexivos, analíticos y comprometidos.

Frente a este panorama, resulta imprescindible que las universidades asuman un compromiso decidido con la formación pedagógica del profesorado y con la creación de condiciones estructurales que favorezcan la enseñanza crítica. Esto implica redefinir las políticas de desarrollo profesional, establecer sistemas de acompañamiento docente, fortalecer la cultura institucional de la innovación y, sobre todo, otorgar a la docencia el valor estratégico que le corresponde dentro del proyecto universitario. Solo mediante una transformación estructural y cultural será posible consolidar el papel del docente como mediador del pensamiento crítico y agente de cambio en la educación superior.

En síntesis, el desarrollo del pensamiento crítico en la educación superior está estrechamente vinculado con la acción pedagógica del docente, pero esta se encuentra condicionada por factores estructurales que limitan su alcance. La falta de formación pedagógica adecuada, la ausencia de apoyos institucionales y la escasa valoración de la docencia crítica configuran un entorno poco favorable para la innovación educativa. Superar estas barreras requiere una reorientación profunda del modelo universitario hacia una visión más equitativa, reflexiva y centrada en el

aprendizaje, en la que el pensamiento crítico sea una realidad formativa y no solo una aspiración discursiva (Puyol-Cortez & Mina-Bone, 2022).

5. Conclusiones

El análisis realizado permite concluir que el papel del docente en la construcción del pensamiento crítico en la educación superior es fundamental, pero está profundamente condicionado por factores pedagógicos e institucionales que determinan el alcance y la eficacia de su intervención. La incorporación de metodologías activas en el aula ha demostrado ser una estrategia pedagógica eficaz para fomentar habilidades cognitivas superiores en los estudiantes, al promover su participación activa, la resolución de problemas complejos y la reflexión metacognitiva. No obstante, estas prácticas requieren un conocimiento didáctico especializado y una actitud docente orientada al cambio y la innovación.

A pesar de la potencialidad de estas metodologías, su implementación sostenida se ve obstaculizada por la falta de formación pedagógica sistemática del profesorado universitario, quien en muchos casos accede a la docencia con un perfil centrado en la especialización disciplinar, sin preparación didáctica formal. Esta carencia limita su capacidad para diseñar estrategias orientadas al desarrollo del pensamiento crítico y genera una brecha entre las intenciones formativas y las prácticas reales en el aula.

Asimismo, la ausencia de políticas institucionales sólidas que respalden la innovación pedagógica y la mejora continua de la enseñanza debilita el rol del docente como agente formador. La escasa existencia de programas de acompañamiento, incentivos para la docencia crítica y estructuras de apoyo organizacional, sumada a una cultura académica que prioriza la investigación sobre la enseñanza, configura un entorno adverso para el desarrollo de prácticas educativas transformadoras.

En este contexto, resulta imprescindible que las instituciones de educación superior reconozcan el pensamiento crítico no solo como un objetivo curricular, sino como una competencia que debe ser promovida desde una docencia profesionalizada, respaldada y estratégicamente integrada en el proyecto educativo institucional. La mejora del rol docente en este proceso exige una reconfiguración integral de la formación y evaluación docente, así como la creación de condiciones estructurales y culturales que permitan consolidar una enseñanza orientada al pensamiento crítico, al compromiso social y al aprendizaje significativo.

CONFLICTO DE INTERESES

“Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses”.

Referencias Bibliográficas

- Álvarez Méndez, J. M. (2016). *Educar en el pensamiento crítico*. Editorial Morata.
- Andino-Jaramillo, R. A., & Palacios-Soledispa, D. L. (2023). Investigación para la aplicación de una estrategia de mejoramiento del clima laboral en una unidad educativa. *Journal of Economic and Social Science Research*, 3(3), 52–75. <https://doi.org/10.55813/gaeal/jessr/v3/n3/73>
- Bain, K. (2004). *What the best college teachers do*. Harvard University Press.
- Barrows, H. S. (1996). Problem-based learning in medicine and beyond: A brief overview. *New Directions for Teaching and Learning*, 1996(68), 3–12. <https://doi.org/10.1002/tl.37219966804>
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. International Society for Technology in Education.
- Brookfield, S. D. (2011). *Teaching for critical thinking: Tools and techniques to help students question their assumptions*. Jossey-Bass.
- Dolmans, D. H. J. M., Loyens, S. M. M., Marcq, H., & Gijbels, D. (2016). Deep and surface learning in problem-based learning: A review of the literature. *Advances in Health Sciences Education*, 21(5), 1087–1112. <https://doi.org/10.1007/s10459-015-9645-6>
- Ennis, R. H. (2011). The Nature of Critical Thinking: An Outline of Critical Thinking Dispositions and Abilities. University of Illinois. https://education.illinois.edu/docs/default-source/faculty-documents/robert-ennis/thenatureofcriticalthinking_51711_000.pdf
- Facione, P. A. (2015). *Critical thinking: What it is and why it counts* (2015 update). Insight Assessment. <http://www.insightassessment.com/>
- Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(23), 8410–8415. <https://doi.org/10.1073/pnas.1319030111>
- Herrera-Enríquez, G., Herrera-Sánchez, M., Casanova-Villalba, C., Puyol-Cortez, J., Mendoza-Armijos, H, (2021). *Manual para Elaboración del Plan de Titulación como Conclusión de Carrera*. Editorial Grupo Compás.
- Kim, H., Sharma, P., Land, S. M., & Furlong, K. P. (2013). Effects of active learning on enhancing student critical thinking in an undergraduate general science course. *Innovative Higher Education*, 38(3), 223–235. <https://doi.org/10.1007/s10755-012-9236-x>
- López-Pastor, V. M., Pérez-Pueyo, Á., & Escudero, M. (2017). Evaluación formativa y compartida en Educación Superior: Experiencias de innovación en el ámbito docente. *Revista Complutense de Educación*, 28(3), 775–793.

- Lueddeke, G. R. (2010). Professionalising teaching practice in higher education: A study of disciplinary variation and 'teaching-scholarship'. *Studies in Higher Education*, 28(2), 213–228. <https://doi.org/10.1080/0307507032000058082>
- Martínez-Figueira, E., & Raposo-Rivas, M. (2018). Desarrollo del pensamiento crítico en la educación superior: Análisis de los planes de estudio en universidades iberoamericanas. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 56(8), 1–24. <https://doi.org/10.6018/red/56/8>
- Nosiglia, M. C., & Mulle, V. (2015). El gobierno de las instituciones universitarias a partir de la Ley de Educación Superior N° 24.521: un análisis de los Estatutos Universitarios. *Revista Iberoamericana De Educación Superior*, 6(15). <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2015.15.143>
- Paul, R., & Elder, L. (2019). *Critical thinking: Tools for taking charge of your professional and personal life* (2nd ed.). Pearson Education.
- Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S., & Nevgi, A. (2007). The effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 557–571. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.013>
- Puyol-Cortez, J. L., & Mina-Bone, S. G. (2022). Explorando el liderazgo de los profesores en la educación superior: un enfoque en la UTELVT Santo Domingo. *Journal of Economic and Social Science Research*, 2(2), 16–28. <https://doi.org/10.55813/gaea/jessr/v2/n2/49>
- Rodríguez-Gómez, D., & Gairín, J. (2015). Innovación docente e institucional: Condiciones para su desarrollo en las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 6(15), 3–19.
- Salazar Botero, D. A., & Gómez Restrepo, C. (2020). Prácticas docentes y pensamiento crítico en la educación superior: Una mirada desde la experiencia del profesorado. *Revista Colombiana de Educación*, (79), 147–172.
- Silva Alvarado, J. C., & Herrera Navas, C. D. (2022). Estudio de Kahoot como recurso didáctico para innovar los procesos evaluativos pospandemia de básica superior de la Unidad Educativa Iberoamericano. *Journal of Economic and Social Science Research*, 2(4), 15–40. <https://doi.org/10.55813/gaea/jessr/v2/n4/23>
- Tapasco Alzate, O. A., Ruiz Ortega, F. J., Osorio García, D., & Ramírez Ramírez, D. (2019). Deserción estudiantil: incidencia de factores institucionales relacionados con los procesos de admisión. *Educación Y Educadores*, 22(1). <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.1.5>
- Thomas, J. W. (2000). *A review of research on project-based learning*. The Autodesk Foundation.