

Capítulo 8

Prácticas pedagógicas basadas en el pensamiento crítico: retos para la formación docente

Claudine Glenda Benoit Ríos, Humberto Andrés Álvarez Sepúlveda

Resumen

Este capítulo analiza los retos y oportunidades que enfrenta la formación inicial del profesorado para la integración de prácticas pedagógicas basadas en el pensamiento crítico y la reflexión. Se adoptó una metodología de revisión documental y un análisis teórico, que se fundamentó en un marco conceptual sobre pensamiento crítico, formación del profesorado y políticas educativas. El objetivo fue reflexionar respecto de cómo las prácticas pedagógicas basadas en el pensamiento crítico trascienden la visión centrada en el contenido y se sustentan en el diálogo propositivo, la argumentación, la toma de decisiones y la construcción colectiva del conocimiento. Aunque se reconoce este potencial, aún persisten tensiones entre la política pública, el currículum formativo y los diversos contextos educacionales. En este sentido, se sugiere analizar los principios de la formación docente y consolidar orientaciones para el abordaje de los desafíos desde una mirada reflexiva e inclusiva. Según el contexto presentado, este trabajo contribuye a la discusión sobre una formación inicial docente comprometida y crítica, dotada de la capacidad para guiar al estudiantado en la interpretación de su entorno y en la apertura a la resolución de problemáticas diversas.

Palabras clave:
Inclusión
educativa;
formación inicial
docente;
pensamiento
crítico;
práctica
pedagógica;
rol docente.

Benoit Ríos, C. G., & Álvarez Sepúlveda, H. A. (2025). Prácticas pedagógicas basadas en el pensamiento crítico: retos para la formación docente. En R. Simbaña Q. (Coord). *Desafíos Educativos en Latinoamérica: Un Enfoque Multidisciplinar con Estudios de Caso sobre Innovación Pedagógica, Formación Docente y Políticas Públicas (Volumen I)*. (pp. 198-216). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.358.c626>



Introducción

El contexto educativo actual ha debido integrar paulatinamente diversos cambios y desafíos en las prácticas pedagógicas, con el propósito de contribuir a una formación de calidad para el estudiantado. En este sentido, la complejidad social, la diversidad cultural y la irrupción de nuevas tecnologías han influido en la concepción de la formación inicial docente, que, como reto, ha debido repensar las prácticas pedagógicas para responder adecuadamente a las nuevas demandas del sistema y propiciar aprendizajes significativos (Ramia et al., 2023; Stone & Stone, 2024; Trujillo-Juárez et al., 2025). Uno de los ejes centrales para contribuir a este tipo de aprendizajes es el desarrollo del pensamiento crítico, que se posiciona como un factor inherente a la formación de ciudadanos capaces de describir, interpretar, cuestionar y cambiar realidades (Fandiño Parra et al., 2021; Guzmán-Valenzuela et al., 2023). Si bien se reconoce este potencial, todavía persisten ciertas tensiones entre la declaración y la acción. A este respecto, las políticas educativas declaran la necesidad de desarrollar competencias críticas; no obstante, aún hay prácticas tradicionales centradas en la transmisión y recepción unidireccional de contenidos conceptuales y metodologías poco flexibles (Demera-Zambrano et al., 2023; Araya-Crisóstomo & Urrutia, 2022).

La referida brecha plantea la urgencia de revisar los marcos de formación del profesorado y, asimismo, de impulsar y sistematizar estrategias pedagógicas innovadoras que realcen el rol docente a un estatus de agente mediador de sentido y de experiencias de aprendizaje reflexivas (Gorski & Dalton, 2020; Linsenmeyer & Long, 2023). En otras palabras, desde la misma formación, se espera que los futuros docentes adquieran estrategias pertinentes para dinamizar sus aprendizajes y aquellos saberes de sus potenciales estudiantes. Esto conlleva una actitud activa y reflexiva, más que contemplativa o de asimilación desde lo dado. Por tal motivo, las prácticas pedagógicas cuya base está en el pensamiento crítico representan un recurso clave para el favorecimiento de experiencias de aula orientadas a la

argumentación, la problematización y la toma de decisiones. Bajo esta mirada, se relevaría al estudiantado a un sitio activo de su formación, donde articula el conocimiento disciplinar, pedagógico y contextual, posibilitando, a su vez, la construcción colectiva del conocimiento (Carrión Obaco et al., 2023; Ramírez Fernández, 2023). En este escenario, emergen algunos desafíos vinculados con determinadas limitaciones curriculares, con ciertas condiciones institucionales que restringen la innovación, con una incipiente sistematización de la reflexión y una débil incorporación como componente transversal en los programas de formación inicial docente.

Teniendo en cuenta la existencia de las referidas tensiones, las prácticas pedagógicas que buscan orientarse a la reflexión se configuran como un espacio de mediación entre las demandas del sistema educativo y las necesidades de preparación del profesorado en formación. Esto implica que dicho propósito no puede concebirse al margen de las políticas educativas y los marcos curriculares vigentes (Schendel et al., 2023; Cruz Picón, 2022). En efecto, los cambios impulsados en la última década no han sido suficientes para la consolidación de espacios de diálogo permanentes y la construcción reflexiva y colectiva del conocimiento. La declaración explícita de una formación de ciudadanos críticos y participativos aún está subsumida en las contradicciones entre los discursos normativos, la necesidad de dar respuesta a las pruebas estandarizadas y las realidades vivenciadas en las aulas de los diversos niveles educativos. Frente a ello, se manifiesta como un objetivo prioritario el repensar las prácticas pedagógicas y la didáctica que emana desde un enfoque crítico que integre nuevas metodologías, estrategias flexibles y fomente la autonomía, la colaboración y el pensamiento reflexivo (Hernández-Domínguez & Cuahonte-Badillo, 2018; Moreno-Pinado & Velázquez Tejeda, 2017). Solo así el futuro profesorado tendrá mejores herramientas para contextualizar el aprendizaje y responder a las necesidades socioculturales del estudiantado.

De acuerdo con el contexto presentado, este estudio adopta un diseño de ensayo teórico, que se encuentra sustentado en una metodología de revisión documental y análisis interpretativo. Las fuentes revisadas corresponden a artículos publicados en los últimos 10 años e indexados en bases de datos como Scopus y Scielo, y capítulos de libro con referato externo. La búsqueda conectó conceptos como pensamiento crítico, innovación pedagógica y formación docente, con el fin de delinear un marco interpretativo sobre las posibilidades y limitaciones de integrar las prácticas reflexivas en la formación del profesorado. En este contexto, el estudio tuvo como objetivo general reflexionar críticamente sobre los desafíos que enfrenta la formación inicial docente para incorporar prácticas orientadas al desarrollo del pensamiento crítico. Asimismo, se propone identificar las tensiones existentes entre las políticas, los currículos y las realidades de aula.

La aproximación metodológica adoptada brinda las condiciones para situar el debate en el marco de los retos estructurales que enfrenta la educación actual, con miras a la propuesta de orientaciones teóricas para rediseñar la formación docente desde un enfoque reflexivo e inclusivo (Duk et al., 2019; Manghi et al., 2018). En consecuencia, este ensayo se articula en torno a la pregunta: ¿cómo puede la formación inicial docente incorporar de manera efectiva prácticas reflexivas que potencien el pensamiento crítico en un contexto marcado por tensiones entre las políticas educativas, los currículos y las realidades del aula? Independiente de las posibles respuestas, de algún modo, se sostiene que la reflexión crítica en la formación docente constituye un eje estructurante capaz de resignificar la práctica pedagógica y brindarle mayor legitimidad en entornos educativos en constante cambio.

La formación inicial docente y la necesidad de desarrollar el pensamiento crítico

Vinculado a la capacidad para analizar, cuestionar y argumentar, el pensamiento crítico ha devenido un componente indispensable para

la formación inicial docente (Mango-Quispe et al., 2024; Mesquita-Romero et al., 2022). Su importancia radica en la necesidad de que el futuro profesorado tenga una participación más activa en sus procesos formativos, con un foco en la sistematización de prácticas reflexivas que contribuyan a su desarrollo profesional. El pensamiento crítico no se trata exclusivamente de una competencia cognitiva, sino sobre todo de una actitud ética y social que impulsa a futuros docentes a enfrentar problemáticas y desafíos complejos en educación (Santos Meneses, 2020; Suárez Ruiz & González Galli, 2021). En la actualidad, esta necesidad se acentúa debido a las desigualdades estructurales y las demandas relacionadas con la formación de ciudadanos comprometidos socialmente (Rueda Paredes et al., 2024). Este tipo de compromiso requiere una actitud activa y, a la vez, contemplativa del quehacer docente, que condensa el análisis de la práctica y el ejercicio docente. Bajo este supuesto, el desarrollo de dicha habilidad no solo amplía la visión del docente, sino que también potencia su capacidad para desempeñarse de manera efectiva y crítica frente a las políticas educativas y los discursos predominantes.

No obstante, el escenario descrito pone de manifiesto una interrogante medular: si el pensamiento crítico resulta tan importante para las transformaciones en educación, ¿por qué, entonces, los programas de formación inicial aún muestran limitaciones para integrarlo de forma sistemática y efectiva? Ciertamente, no hay aún consenso que permita evidenciar una única respuesta, dada la complejidad de este fenómeno. Si se analiza el abordaje de la habilidad desde la formación inicial docente es posible observar diferencias a nivel de competencia y de desempeño. En este momento formativo, el futuro profesorado debería desarrollar habilidades argumentativas, metacognitivas y reflexivas, para soportar aprendizajes que trasciendan la sola transmisión del contenido (Yadav & Bhatia, 2024; MacPhail et al., 2019; Nguyen et al., 2014). Sin embargo, algunas investigaciones refieren que los programas actuales de formación docente evidencian una priorización por el cumplimiento de estándares, pruebas y resultados cuantificables, lo que va en

desmedro de los tiempos destinados a la enseñanza de competencias críticas (Rodríguez Rojas, 2023; Carrasco-Aguilar et al., 2023).

En coherencia con lo planteado, existen otros programas formativos que continúan privilegiando un paradigma de conocimiento cerrado, lo que resulta ser fragmentado y descontextualizado de la realidad del estudiantado. Programas de esta naturaleza restringen la capacidad del profesorado en formación para analizar críticamente y problematizar sobre la realidad. Por ello, se erige la urgencia de dirigir los esfuerzos a un rediseño curricular que integre intencionada y explícitamente estrategias para el desarrollo del pensamiento crítico como componente transversal en el itinerario formativo (Polo Escobar et al., 2022) y en el desempeño en las prácticas pedagógicas (Escobar Domínguez, 2024; Cruz Picón, 2022).

Prácticas pedagógicas críticas: rol del profesorado

Según Cáceres et al. (2020), estudiar el pensamiento crítico desde la perspectiva docente es clave para cerrar la brecha entre la teoría y la práctica. La incorporación del pensamiento crítico no resulta una tarea fácil, puesto que implica cuestionar los modelos epistemológicos subyacentes a la enseñanza tradicional (Escobar Domínguez, 2024). A su vez, exige revisar e integrar metodologías activas, como el aprendizaje y servicio, el aprendizaje basado en problemas, el estudio de caso, el debate o el diálogo con fines pedagógicos, estrategias metodológicas que ubican al estudiantado en el centro de sus procesos formativos. El desafío de avanzar hacia un enfoque crítico, visto desde múltiples perspectivas, invita a la promoción de aprendizajes dialógicos y reflexivos, donde el saber requiere ser concebido como una construcción social, compartida, situada y en constante análisis (Hartikainen et al., 2019; Castellanos Ramírez & Niño, 2018).

El diseño de prácticas pedagógicas centradas en el pensamiento crítico requiere, bajo esta lógica, un profesorado capacitado para la

gestión de entornos educativos dinámicos, flexibles y colaborativos (Souza & Dos Santos, 2023; Perry & Booth, 2021), lo que redundaría en beneficios concretos para el desarrollo profesional. Por su parte, la implementación de la investigación-acción en la educación superior prepara al futuro docente en habilidades críticas, lo que reporta importantes ventajas en lo concerniente a analizar sus prácticas, perfeccionarlas para un desempeño eficiente con sus potenciales educandos y, asimismo, construir conocimiento significativo (Ruiz Peñaherrera et al., 2022). Este enfoque pone de relieve el rol activo del profesorado, su función en la mediación de los aprendizajes y el papel desempeñado para motivar la participación del estudiantado en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta idea puede resultar utópica, sobre todo si se tienen en cuenta las complejidades del aula; no obstante, es posible dirigir los esfuerzos asociados con ese rol activo hacia la consolidación de espacios de discusión, reflexión y diálogo propositivo. El profesorado en formación, en este sentido, debe adquirir herramientas lingüísticas y metodológicas para impulsar la comunicación efectiva y respetuosa, a fin de que las ideas se discutan, problematicen y resignifiquen mediante la colaboración entre pares (Benoit Ríos, 2025). En su conjunto, este tipo de acciones contribuiría a una autonomía reflexiva y a una participación más dinámica y resolutive del estudiantado.

El desarrollo de prácticas pedagógicas críticas necesita, a su vez, un docente preocupado por la innovación, que vea sus procesos de enseñanza y aprendizaje como una oportunidad para hacer cambios importantes en la sociedad (Ngeze & Iyer, 2022). En la línea de una formación inicial y continua sólida, debe demostrar la adquisición de competencias didácticas claves y poseer habilidades socioemocionales, que permitan monitorear los aprendizajes y guiar procesos reflexivos complejos (Tocco et al., 2023). No obstante, no siempre está dispuesto a realizar innovación o no posee las estrategias necesarias para dar respuesta a los requerimientos de la tarea, dadas las complejidades inherentes. Sin duda, la integralidad del rol docente considera estos y otros factores, pero, sobre todo, la habilidad

para promover en el estudiantado el cuestionamiento constante y la capacidad para la construcción y reconstrucción de sentidos. Los avances vinculados a la consolidación de este perfil conllevan un desafío ético centrado en el reconocimiento de la diversidad en aula y su integración equitativa, lo que implica un replanteamiento de las concepciones sobre enseñanza y aprendizaje, en el contexto de una ciudadanía crítica y comprometida socialmente.

Tensiones, políticas y desafíos orientados al cambio de las prácticas educativas

Si bien es ampliamente reconocido su potencial, la integración de prácticas críticas en el itinerario formativo del estudiantado enfrenta diversos desafíos. Por una parte, aún son perceptibles determinadas reticencias por parte del profesorado de los establecimientos educacionales, quienes reparan en los tiempos y recursos implicados para hacer cambios importantes en su enseñabilidad. De igual forma, se constatan ciertas resistencias institucionales que limitan la experimentación pedagógica y la innovación a nivel macro y a nivel del profesorado. Según este tipo de resistencia, se remarca la necesidad de responder a un currículum estable, a las pruebas estandarizadas normadas a nivel ministerial y a la tensión por lograr determinados indicadores de rendimiento (Bastías-Bastías & Iturra Herrera, 2022; Rodríguez Rojas, 2023). Esto también implica que, en ciertos contextos, aún existen instituciones educativas que relevan como modelo la autoridad vertical, la infraestructura de aula tradicional y la disciplina rígida, basada en el silencio y orden del alumnado, lo que dificulta la generación de espacios de construcción participativa fundados en el pensamiento crítico (Hidalgo Tupia, 2024).

En el contexto latinoamericano, las políticas educativas ponen en el centro del análisis y la discusión el desarrollo del pensamiento crítico (Polo Escobar et al., 2022). Sin embargo, los aspectos normativos y la primacía de evaluaciones basadas en indicadores cuantitativos evidencia importantes tensiones entre lo que se

establece y proclama en el discurso oficial, y lo que efectivamente se lleva a cabo (Ferrada et al., 2018). Las políticas educativas, en este sentido, tienen un mayor énfasis en la medición de los resultados que en los procesos formativos, lo que constituye un constreñimiento para generación de ambientes pedagógicos fundamentados en la reflexión y la creatividad, tanto del profesorado como del estudiantado. Este escenario devela una falta de flexibilidad del sistema y se manifiesta como una barrera que afecta la libertad metodológica de educadores y que, consecuentemente, restringe la expresión de la autonomía y la reflexión.

Una articulación coherente entre las políticas educativas, el currículum oficial y la realidad del aula considera la diversidad sociocultural del alumnado para la planificación de experiencias de aprendizaje significativas y contextualizadas (Schendel et al., 2023). Este hecho propicia un tipo de educación basada en la acción, en la reflexión y en la transformación de la cultura educativa, cuyo eje articular sea el pensamiento crítico y la capacidad de resolución de problemas reales (Zona López & Giraldo Márquez, 2017). Hay claridad acerca de que, en este propósito, se demanda la acción dinámica y propositiva de docentes, a quienes les cabe un rol esencial en la definición de políticas educativas y en la revisión de los documentos curriculares. La proyección es que el profesorado no sea únicamente un profesional ejecutor de lineamientos que vienen dados desde fuera, sino un agente interno a la comunidad, que posee un vasto conocimiento de la realidad educativa.

Un avance hacia la integración del pensamiento crítico en el desarrollo de prácticas pedagógicas activas implica el diseño de programas de formación docente que fomenten la investigación educativa, la comunicación estratégica, el trabajo colaborativo y la autorreflexión (Ferreira et al., 2024; Li et al., 2022). A este respecto, los futuros educadores deben aprender a analizar y reflexionar sobre su propia práctica; asimismo, deben poner en entredicho los supuestos pedagógicos para proyectar propuestas innovadoras consistentes

con las necesidades del medio externo (Weinstein et al., 2019). Se invita, entonces, a repensar los marcos normativos a fin de brindar mayor autonomía al profesorado para la contextualización de sus prácticas. Esto conlleva fortalecer los vínculos entre universidades, los establecimientos educativos y las comunidades en general, para potenciar el aprendizaje mutuo que sitúe a la práctica pedagógica en un proceso colectivo y contextualizado. No cabe duda de que el reto de integrar el pensamiento crítico en las prácticas pedagógicas va más allá de la formación docente: implica repensar el sentido de la educación que se forja y apostar por modelos pedagógicos críticos donde se vislumbre a un estudiantado autónomo, reflexivo, respetuoso de la diversidad y comprometido con su entorno social y cultural.

Conclusiones

A lo largo de la formación docente, el pensamiento crítico constituye un eje articulador de los procesos de enseñanza y aprendizaje, por lo que se vuelve necesario sistematizar su incorporación en las diversas actividades curriculares. Los hallazgos de este estudio permiten evidenciar que, más allá de una habilidad cognitiva, el pensamiento crítico comporta un compromiso pedagógico, ético y social que prepara al profesorado en formación para comprender la complejidad de los contextos educativos actuales y contribuir a la toma de decisiones. En correspondencia con los objetivos propuestos, se analizaron las implicaciones de formar docentes críticos y sus alcances en la implementación de una educación integral. Dentro de estos aspectos, destacan la capacidad de cuestionar, argumentar, dialogar, consensuar y decidir desde un plano individual y colectivo. Una formación sustentada en estos elementos considera a la persona desde sus experiencias y las conecta con las vivencias de otros para la construcción de un aula inclusiva, instancia propicia para el desarrollo de valores.

Si bien se reconoce el potencial de este tipo de prácticas, los resultados dejan entrever que la formación del profesorado encuentra ciertas tensiones causadas por un modelo orientado al cumplimiento de estándares y evaluaciones cuantitativas, y el requerimiento ligado al desarrollo de habilidades argumentativas y reflexivas. Como solución a esta problemática, se sugiere revisar exhaustivamente los planes formativos y los programas de estudio, visualizando la integración de estrategias metodológicas y evaluativas que generen aprendizajes pertinentes y situados, caracterizados por el diálogo y la toma de decisiones colaborativas. Este enfoque es un llamado a la construcción de instituciones educativas como una fuente de pensamiento activo y reflexivo, donde la enseñanza-aprendizaje sea un proceso colectivo de transformación personal y social. De esta manera, se podrá contribuir a la formación de profesionales capaces de problematizar la realidad educativa generando propuestas pedagógicas integrales.

Finalmente, se reitera la necesidad de avanzar hacia una formación docente crítica sustentada en un cambio epistemológico de fondo. Dentro del itinerario, no es suficiente la inclusión de contenidos referidos al desarrollo del pensamiento crítico; se requiere integrar esta competencia paulatinamente y de manera transversal en las diversas actividades curriculares. Este enfoque no concibe al estudiantado como un mero espectador, sino lo proyecta como un agente dinámico que cuestiona el modelo tradicional de enseñanza. Desde esta perspectiva, los futuros docentes evidenciarían las competencias esenciales para enseñar y, asimismo, para actuar en contextos marcados por la diversidad y los desafíos educativos actuales. Para las universidades, en consecuencia, resulta indispensable, analizar las políticas educativas y generar espacios de diálogo institucional que posibiliten armonizar los objetivos de calidad con la innovación pedagógica, a fin de favorecer cambios reales en las prácticas de enseñanza.

Agradecimientos

Los autores agradecen el financiamiento de la Dirección de investigación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (Concepción/Chile), a través del Proyecto DIREG 06/2025.

Referencias

- Araya-Crisóstomo, S., & Urrutia, M. (2022). Uso de metodologías participativas en prácticas pedagógicas del sistema escolar. *Pensamiento Educativo*, 59(2), 1–16. <https://doi.org/10.7764/pel.59.2.2022.9>
- Bastías-Bastías, L., & Iturra-Herrera, C. (2022). La formación inicial docente en Chile: una revisión bibliográfica sobre su implementación y logros. *Revista Electrónica Educare*, 26(1), 1–22. <https://doi.org/10.15359/ree.26-1.13>
- Benoit Ríos, C. (2025). Entre el saber y el hacer colaborativo: una articulación necesaria en la formación inicial docente. En R. Simbaña Q. (Coord.). *Educación integral: Perspectivas multidimensionales y nuevas fronteras del aprendizaje* (Vol. II, pp. 90–99). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.295.c521>
- Cáceres, M., Nussbaum, M., & Ortiz, J. (2020). Integrating critical thinking into the classroom: A teacher's perspective. *Thinking Skills and Creativity*, 37. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100674>
- Carrasco-Aguilar, C., Ortiz Mallegas, S., Verdejo, T., Vergara, L., Cárdenas, J., & Figueroa, S. (2023). Formación inicial docente y políticas de estandarización: análisis de cuatro propuestas formativas en Chile. *Perspectiva Educacional*, 62(4), 2–27. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.62-iss.4-art.1394>
- Carrión Obaco, J., Tenezaca Sánchez, L., & Lalangui Flores, S. (2023). Aprendizaje colaborativo: un desafío docente para la construcción colectiva del conocimiento. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(5), 9456–9473. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i5.8515
- Castellanos Ramírez, J., & Niño, S. (2018). Aprendizaje colaborativo y fases de construcción compartida del conocimiento en entornos tecnológicos de comunicación asíncrona. *Innovación Educativa*, 18(76), 69–88.
- Cruz Picón, P. (2022). El enfoque crítico del currículo: una alternativa de transformación social. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, 26(3), 236–253. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v26i3.1619>
- Demera-Zambrano, K., Rodríguez García, M., Candela Cedeño, C., Navarrete-Solórzano, D., Santana Mero, R., & Palma Moreira, M. (2023). Aprendizaje híbrido: La transformación digital de las prácticas de enseñanza. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 9377–9397. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.5136

- Duk, C., Cisternas, T., & Ramos, L. (2019). Formación docente desde un enfoque inclusivo. A 25 años de la Declaración de Salamanca, nuevos y viejos desafíos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 91–109. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782019000200091>
- Escobar Domínguez, M. (2024). Práctica pedagógica del pensamiento crítico desde la psicología cultural. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (36), 301–326. <https://doi.org/10.17163/soph.n36.2024.10>
- Fandiño Parra, Y., Muñoz Barriga, A., López Díaz, R., & Galindo Cuesta, J. (2021). Teacher education and critical thinking: Systematizing theoretical perspectives and formative experiences in Latin America. *Revista de Investigación Educativa*, 39(1), 149–167. <https://doi.org/10.6018/rie.416271>
- Ferrada, D., Villena, A., & del Pino, M. (2018). ¿Hay que formar a los docentes en políticas educativas? *Cadernos de Pesquisa*, 48(167), 254–279. <https://doi.org/10.1590/198053144740>
- Ferreira, J., Zabolotna, K., & Lee, S. (2024). Teaching twenty-first-century skills: Examining collaborative learning in initial teacher education in Finnish universities. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-22. <https://doi.org/10.1080/00313831.2024.2419078>
- Gorski, P., & Dalton, K. (2020). Striving for critical reflection in multicultural and social justice teacher education: Introducing a typology of reflection approaches. *Journal of Teacher Education*, 71(3), 357–368. <https://doi.org/10.1177/0022487119883545>
- Guzmán-Valenzuela, C., Chiappa, R., Rojas-Murphy, A., Nagwa, I., & Pedraja-Rejas, L. (2023). Investigating critical thinking in higher education in Latin America: Acknowledging an epistemic disjuncture. *Critical Studies in Teaching and Learning*, 11, 71–99. <https://doi.org/10.14426/cristal.v11iSI.624>
- Hartikainen, S., Rintala, H., Pylväs, L., & Nokelainen, P. (2019). The concept of active learning and the measurement of learning outcomes: A review of research in engineering higher education. *Education Sciences*, 9(4). <https://doi.org/10.3390/educsci9040276>
- Hernández-Domínguez, R., & Cuahonte-Badillo, L. (2018). La metodología participativa: una alternativa para fomentar la comunicación y el trabajo colaborativo en el aula. *Cinzontle*, (2), 30–34.
- Hidalgo Tupia, J. (2024). Autoridad docente en instituciones educativas. *Mendive. Revista de Educación*, 22(2).

- Li, D., Ding, M., & Cai, J. (2022). Teacher learning about collaborative learning: A case study. *ZDM – Mathematics Education*, 54(3), 721–735. <https://doi.org/10.1007/s11858-022-01350-w>
- Linsenmeyer, M., & Long, G. (2023). Goal-oriented and habit-oriented reflective models to support professional identity formation and metacognitive thinking. *Medical Science Educator*, 33, 569–575. <https://doi.org/10.1007/s40670-023-01752-9>
- MacPhail, A., Ulvik, M., Guberman, A., Czerniawski, G., Oolbekkink-Marchand, H., & Bain, Y. (2019). The professional development of higher education-based teacher educators: Needs and realities. *Professional Development in Education*, 45(5), 848–861. <https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1529610>
- Manghi, D., Saavedra, C., & Bascuñán, N. (2018). Prácticas educativas en contextos de educación pública, inclusión más allá de las contradicciones. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 21–39. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000200021>
- Mango-Quispe, P., Pérez-Postigo, G., & Turpo-Gebera, O. (2024). Alfabetización mediática y pensamiento crítico en la formación inicial de docentes. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1–15. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-1548>
- Mesquita-Romero, W., Fernández-Morante, C., & Cebreiro-López, B. (2022). Alfabetización mediática crítica para mejorar la competencia del alumnado. *Comunicar*, 30(70), 47–57. <https://doi.org/10.3916/C70-2022-04>
- Moreno-Pinado, W., & Velázquez Tejeda, M. (2017). Estrategia didáctica para desarrollar el pensamiento crítico. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(2), 53–73. <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.2.003>
- Ngeze, L., & Iyer, S. (2022). Teachers co-creating for teachers: Design and implementation of an online teacher professional development course in Sub-Saharan Africa. En V. Dennen, C. Dickson-Deane, X. Ge, D. Ifenthaler, S. Murthy, & J. Richardson, (eds.). *Global perspectives on educational innovations for emergency situations* (pp. 39–50). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-99634-5_4
- Nguyen, Q., Fernández, N., Karsenti, T., & Charlin, B. (2014). What is reflection? A conceptual analysis of major definitions and a proposal of a five-component model. *Medical Education*, 48(12), 1176–1189. <https://doi.org/10.1111/medu.12583>

- Perry, E., & Booth, J. (2021). The practices of professional development facilitators. *Professional Development in Education*, 50(1), 144–156. <https://doi.org/10.1080/19415257.2021.1973073>
- Polo Escobar, B., Ramírez Carhautocto, G., Hinojosa Salazar, C., & Castañeda Sánchez, W. (2022). Competencias transversales en el contexto educativo universitario: Un pensamiento crítico desde los principios de gamificación. *Revista Prisma Social*, (38), 158–178.
- Ramia, N., Díaz, K., Salcedo, M., Merino, I., Castellanos, I., & Cueva, L. (2023). Innovations in online teacher professional development in Latin America. En W. Leal Filho, N. Aguilar-Rivera, B. Borsari, P. R. B. de Brito, & B. Andrade Guerra, (eds.). *SDGs in the Americas and Caribbean region*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-91188-1_101-1
- Ramírez Fernández, M. (2023). Efectividad del aprendizaje colaborativo en la educación virtual de estudiantes de educación superior. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(30), 2061–2073. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i30.648>
- Rodríguez Rojas, P. (2023). La formación docente y la calidad educativa en Chile: entre estándares y emociones. *Revista Educación Las Américas*, 12(1). <https://doi.org/10.35811/rea.v12i1.200>
- Rueda Paredes, L., Vargas Tipan, M., & Vivas Rosero, R. (2024). La formación de valores en los estudiantes: necesidad impostergable en la educación. *Revista Científica de Innovación Educativa y Sociedad Actual “ALCON”*, 4(4), 338–347. <https://doi.org/10.62305/alcon.v4i4.267>
- Ruiz Peñaherrera, E., Ruiz Peñaherrera, M., Nieto Echeverría, G., & Román Palacios, C. (2022). Experiencia de aprendizaje significativo en la educación superior. *GADE: Revista Científica*, 2(3), 172–185. <https://doi.org/10.63549/rg.v2i3.124>
- Santos Meneses, L. (2020). Critical thinking perspectives across contexts and curricula: Dominant, neglected, and complementing dimensions. *Thinking Skills and Creativity*, 35. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2019.100610>
- Schendel, R., McCowan, T., Rolleston, C., Adu-Yeboah, C., Omingo, M., & Tabulawa, R. (2023). Pedagogies for critical thinking at universities in Kenya, Ghana and Botswana: The importance of a collective ‘teaching culture’. *Teaching in Higher Education*, 28(4), 717–738. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1852204>

- Souza, E., & Dos Santos, M. (2023). Pedagogia colaborativa: Interconexões entre formação e ação docente com vistas à inclusão. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 105. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.105.6049>
- Stone, P., & Stone, R. (2024). Professional development leadership: The importance of middle leaders. *Professional Development in Education*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/19415257.2024.2383442>
- Suárez Ruiz, E., & González Galli, L. (2021). Puntos de encuentro entre pensamiento crítico y metacognición para repensar la enseñanza de ética. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (30), 181–202. <https://doi.org/10.17163/soph.n30.2021.06>
- Tocco, A., Mehrhoff, L., Osborn, H., McCartin, L., & Jameson, M. (2023). Learning communities promote pedagogical metacognition in higher education faculty. *To Improve the Academy: A Journal of Educational Development*, 42(1). <https://doi.org/10.3998/tia.2044>
- Trujillo-Juárez, S., Chaparro-Sánchez, R., Morita-Alexander, A., Escudero-Nahón, A., & Delgado-González, A. (2025). Strengthening teacher digital competence in higher education through micro-courses: A systematic literature review. *Discover Education*, 4. <https://doi.org/10.1007/s44217-025-00687-0>
- Weinstein, J., Muñoz, G., Sembler, M., & Rivero, R. (2019). La opinión sobre las políticas educativas de directores de centros públicos y privados subvencionados en Chile. Convergencias y divergencias. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(2), 13–39. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9285>
- Yadav, D., & Bhatia, D. (2024). Effect of reflective practices on student learning in higher education-A real life approach. *International Journal of Educational Reform*, 33(3), 308–322. <https://doi.org/10.1177/10567879221094298>
- Zona López, J., & Giraldo Márquez, J. (2017). Resolución de problemas: escenario del pensamiento crítico en la didáctica de las ciencias. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 13(2), 122–150. <https://doi.org/10.17151/rlee.2017.13.2.8>

Pedagogical practices based on critical thinking: challenges for teacher training

Práticas Pedagógicas Baseadas no Pensamento Crítico: Desafios para a Formação Docente

Claudine Glenda Benoit Ríos

Universidad Católica de la Santísima Concepción | Concepción | Chile

<https://orcid.org/0000-0002-1791-2212>

cbenoit@ucsc.cl

claudbenoit@gmail.com

Académica del Departamento de Didáctica de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción (Chile). Doctora en Lingüística, por la Universidad de Concepción. Investigadora en didáctica de la comprensión y producción del lenguaje, y estrategias colaborativas durante el procesamiento.

Humberto Andrés Álvarez Sepúlveda

Universidad Católica de la Santísima Concepción | Concepción | Chile

<https://orcid.org/0000-0001-5729-3404>

hvalvarez@ucsc.cl

humalvarezsep@gmail.com

Académico de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (Chile). Doctor en Sociedad y Cultura por la Universidad de Barcelona (España). Autor de diversos capítulos de libros y artículos sobre educación histórica publicados en revistas científicas indexadas a WoS, Scopus y Scielo.

Abstract

This chapter analyzes the challenges and opportunities facing initial teacher training for the integration of pedagogical practices based on critical thinking and reflection. A methodology based on a document review and theoretical analysis was adopted, grounded in a conceptual framework on critical thinking, teacher training, and educational policies. The objective was to reflect on how pedagogical practices based on critical thinking transcend a content-centered view and are based on propositional dialogue, argumentation, decision-making, and the collective construction of knowledge. Although this potential is recognized, tensions persist between public policy, the training curriculum, and diverse educational contexts. In this sense, it is suggested to analyze the principles of teacher training and consolidate guidelines for addressing challenges from a reflective and inclusive perspective. Based on the context presented, this work contributes to the discussion on committed and critical initial teacher training, equipped with the capacity to guide students in interpreting their environment and being open to resolving diverse problems.

Keywords: Inclusive education; initial teacher training; critical thinking; pedagogical practice; teaching role.

Resumo

Este capítulo analisa os desafios e oportunidades enfrentados pela formação inicial do professorado para a integração de práticas pedagógicas baseadas no pensamento crítico e na reflexão. Adotou-se uma metodologia de revisão documental e uma análise teórica, que se fundamentou em um marco conceitual sobre pensamento crítico, formação do professorado e políticas educacionais. O objetivo foi refletir a respeito de como as práticas pedagógicas baseadas no pensamento crítico transcendem a visão centrada no conteúdo e se sustentam no diálogo propositivo, na argumentação, na tomada de decisões e na cons-

trução coletiva do conhecimento. Embora se reconheça esse potencial, ainda persistem tensões entre a política pública, o currículo formativo e os diversos contextos educacionais. Nesse sentido, sugere-se analisar os princípios da formação docente e consolidar orientações para a abordagem dos desafios sob um olhar reflexivo e inclusivo. De acordo com o contexto apresentado, este trabalho contribui para a discussão sobre uma formação inicial docente comprometida e crítica, dotada da capacidade para guiar o estudentado na interpretação de seu entorno e na abertura para a resolução de problemáticas diversas.

Palavras-chave: Inclusão educacional; formação inicial docente; pensamento crítico; prática pedagógica; papel docente.