

## Experiencia docente en la implementación y desarrollo del sello pensamiento crítico de la carrera de Trabajo Social, Universidad de Atacama de Chile.

Teaching experience in the implementation and development of the critical thinking seal in the Social Work career, Universidad de Atacama, Chile.

Daniela Guzmán Sanhueza<sup>1</sup>  
Adriana Fernández Muñoz<sup>2</sup>

**Resumen:** La ley de educación superior en Chile recomienda orientar la formación hacia el desarrollo del pensamiento autónomo y crítico en el estudiantado, elementos que recoge la carrera de Trabajo Social de la Universidad de Atacama, mediante la instalación del sello de pensamiento crítico. Por medio de un estudio cualitativo, se analiza la experiencia docente en el proceso, identificando: elementos que dan coherencia interna al diseño y ejecución de su currículo y componentes del proceso de enseñanza – aprendizaje como la implementación de estrategias de aprendizaje, el convenio internacional de colaboración y el programa de apoyo a la docencia.

**Palabras claves:** Pensamiento Crítico, Trabajo Social, Estrategias de Aprendizaje.

**Abstract:** The higher education law in Chile recommends directing training towards the development of autonomous and critical thinking in students, elements included in the Social Work degree at the University of Atacama, through the installation of the seal of critical thinking. Through a qualitative study, the teaching experience in the process is analyzed, identifying: elements that give internal coherence to the design and execution of its curriculum and components of the teaching-learning process such as the implementation of learning strategies, the international convention of collaboration and the teaching support program.

**Keywords:** Critical thinking, Social Work, Learning Strategies.

Recibido: 8 octubre 2022 Aceptado: 30 diciembre 2022

---

<sup>1</sup> Chilena, Universidad de Atacama, Magister en Trabajo Social y Políticas Sociales. Trabajadora Social. [daniela.guzman@uda.cl](mailto:daniela.guzman@uda.cl)

<sup>2</sup> Chilena, Universidad de Atacama, Magister en Trabajo Social y Políticas Sociales. Trabajadora Social. [adriana.fernandez@uda.cl](mailto:adriana.fernandez@uda.cl)

## 1. Introducción

El énfasis que declara la Universidad de Atacama en su misión es la formación de capital humano de alta excelencia como una respuesta a las necesidades de desarrollo científico, económico, social y cultural de la región y del país. Con ello, busca responder a una preocupación constante de las entidades de educación superior: el desajuste que podrían presentar los currículos universitarios para responder de manera efectiva a las necesidades de un estudiantado con condiciones de entrada heterogéneas y, en muchos casos, desventajosas.

Con estos elementos claros en el diagnóstico, se busca implementar una reforma de los planes y programas de formación profesional con los lineamientos de un modelo educativo constructivista y basado en competencias, comprendiendo que un modelo educativo incorpora las teorías pedagógicas que una determinada institución ha definido y que orienta a docentes y no docentes en cómo debe ser la educación del estudiantado en dicha institución (Bourmissen, 2014).

El modelo adoptado por la Universidad de Atacama se fundamenta en la teoría del constructivismo social, sustentado en un enfoque pedagógico dialogante, que formula criterios del aprender a aprehender, del aprendizaje significativo, colaborativo y del aprendizaje autónomo, entre otros (Vygotsky, 1978 en Ignasi, 2001) y se complementa con el enfoque basado en competencias, pues vincula la educación con el mundo laboral y eleva el potencial del estudiantado, de cara a las transformaciones demandadas por la sociedad contemporánea. La combinación de conocimientos, habilidades o destrezas permite el desarrollo integral de competencias, que viene a ser la integración de saberes en la acción (Zapata, 2015).

Concordante a ello, el departamento de Trabajo Social tiene como misión el formar “profesionales de excelencia, realizar investigación social aplicada y vincularse activamente con el medio para contribuir al progreso de la región, con un marcado acento crítico, transformador y comprometido con los Derechos Humanos”. (Departamento de Trabajo Social de la Universidad de Atacama, 2018). La carrera de TS de la UDA comienza el año 2004 y el 2010 realiza su primera actualización de planes y programas. Dos años después se inicia el procedimiento de renovación curricular, adjudicándose, además, un Proyecto MECESUP ATA 1106, cuyo principal objetivo fue la instalación del Sello Pensamiento Crítico, articulado con una propuesta formativa del trabajo social de tipo transformador. Por tanto, la incorporación del sello es parte de un proceso de renovación curricular, ajustado al modelo educativo y al enfoque por competencias, tendencias asumidas por la institución para orientar el rediseño de sus mallas curriculares. Sin embargo, y tal como menciona Brunner (2008) “la pertinencia laboral y los currículos basados en competencias no agotan el sentido de una educación superior. Tampoco pueden las universidades adaptarse ciegamente a las dinámicas del mundo laboral” (p. 230). Por tanto, se optó por un proyecto formativo con fundamentos ético políticos transformadores, y adopta el enfoque de pensamiento crítico como sello de su perfil de egreso, incorporando la estimulación y formación del pensamiento, la comprensión del medio y el desarrollo de

la conciencia crítica, comprometiéndose en la implementación de un plan de estudios que conecte el pensamiento crítico y los fundamentos del Trabajo Social transformador.

El artículo presenta los resultados del estudio cuyo objetivo fue analizar la experiencia docente de implementación y desarrollo del sello pensamiento crítico en la carrera de Trabajo Social de la Universidad de Atacama (UDA), Chile. Para ello, establece dos objetivos específicos: (1) Reconocer, desde la experiencia docente, la apropiación del sello pensamiento crítico y (2) Describir el proceso de implementación del sello pensamiento crítico, desde la experiencia docente.

## 2. Discusión teórica y conceptual

### 2.1 El Pensamiento Crítico como sello profesional.

La educación universitaria en Chile se rige por la ley 21.091 (2018), indicando que: “(...) la educación superior busca la formación integral y ética de las personas, orientada al desarrollo del pensamiento autónomo y crítico, que les incentive a participar y aportar activamente en los distintos ámbitos de la vida en sociedad, de acuerdo a sus diversos talentos, intereses y capacidades”. (Ley 21.091, art. 1).

El pensamiento crítico es altamente estudiado y, por ende, ampliamente conceptualizado. Si bien, se evidencia una evolución y complejidad del propio concepto, también se manifiesta en las distintas definiciones entregadas por autores, explicaciones epistemológicas diferentes derivadas de énfasis distintos. Es así como, Ennis y Norris en 1989 definen el pensamiento crítico como la capacidad de decir racionalmente sobre qué hacer, decir o pensar. Mientras que Elder y Paul (1994), lo explican como la habilidad que permite asumir el propio pensamiento, regulado en base a criterios y estándares apropiados en el uso cotidiano de éstos (citado en Bezanilla et al, 2018) incorporando la metacognición en el desarrollo de tal habilidad. Por su parte Halper (2003) amplía la conceptualización del pensamiento crítico, visualizando como “un conjunto de capacidades sociales y prácticas, tales como recoger y utilizar herramientas que permitan una buena toma de decisiones en un contexto determinado” (citados en Díaz, Ossa, Palma, Lagos y Boudon 2019, p.272), abordando la contextualización del pensamiento crítico como un elemento definitorio de las decisiones a tomar. Asimismo, Scriben y Paul se refieren al pensamiento crítico como un “proceso intelectualmente disciplinado de conceptualizar, aplicar, analizar, sintetizar y/o evaluar, de manera activa y diestra, información reunida de, o generada por, la experiencia, reflexión, razonamiento o comunicación, como guía para la creencia y la acción” (citado en Páez, Arriaza y Vizcaya. 2005. p.253). Por su parte, Marie France Daniel (2002) plantea que el pensamiento crítico puede comprenderse de tres maneras distintas: como producto, entendiéndolo como una técnica de control de acuerdo a predefiniciones de la realidad, asociadas a competencias puramente cognitivas; como práctica, relacionadas a la comprensión del entorno, inscribiéndose en una perspectiva intersubjetiva y como praxis, orientado al desarrollo de una conciencia crítica, emancipación y autonomía de la persona y comunidad. Este último es dialógico, cooperativo y corresponde a una concepción socio constructivista de la educación.

Así entonces, se reconoce una definición integrada del pensamiento crítico en el sello de la carrera de Trabajo Social UDA, que lo posiciona como una herramienta comprensiva de la realidad, a través de activación y desarrollo de procedimientos cognitivos insertos en el proceso aprendizaje, y que tenga como intencionalidad: la transformación social (Betancourt, Insuasty y Riascos, 2012). Al contextualizar estos elementos, se debe considerar el ethos de la misma. Como disciplina y profesión contemporánea ocupa un lugar importante en la transformación profunda de la sociedad, apuntando a mejorar las condiciones de vida de las personas y comunidades, por lo tanto se requieren profesionales con pensamiento crítico capaces de reconocer la complejidad de la realidad social, de ser conscientes de sus decisiones y las consecuencias de las mismas, desarrollando criterios adecuados para el análisis y resolución de problemas, para el desarrollo y cambio social perdurable y sustentable, en contraposición a receptores de contenidos, ejecutores de tareas mecánicas y aplicadores de instrumentos y técnicas.

Esto lleva a vincular el pensamiento crítico con la formación de futuros trabajadores sociales, lo que a su vez requiere generar los espacios educativos que pongan en discusión las ideas previas del estudiantado más que proporcionar respuestas correctas, ya que la problemática del cambio social está sujeta a las circunstancias contextuales. Para ello, es necesaria la incorporación intencionada y sistemática del desarrollo de procesos reflexivos y metacognitivos en la enseñanza-aprendizaje, pero también de la capacitación docente que permita facilitar el desenvolvimiento en estas competencias (Vendrell y Rodríguez, 2020)

Tanto la evidencia nacional como internacional señala que la juventud actual no egresa del sistema escolar con las competencias pertinentes para desenvolverse y mantenerse en el contexto universitario o egresar de los mismos (Eyzaguirre y Le Foulon, 2001). De igual manera Boisvert (2004) afirma que un alto porcentaje de estudiantes de educación superior no tiene las habilidades necesarias para tomar una posición crítica y transformar el conocimiento recibido, y muchas veces quienes realizan docencia también carecen de estrategias para mejorar esta situación. Esta deficiencia impacta en el compromiso asumido de Chile respecto a la educación superior, específicamente aquella que se imparte en universidades públicas, reguladas por la ley 21.094, que indica lo siguiente:

...las universidades del Estado deben asumir con vocación de excelencia la formación de personas con espíritu crítico y reflexivo, que promuevan el diálogo racional y la tolerancia (...).” (ley 21.094, art. 4).

Lo anterior se constituye en un desafío considerando las características de ingreso de los y las estudiantes. De acuerdo a informe emanado por Centro de Mejoramiento Docente de la Universidad de Atacama (CTA) en el año 2020 se recepciona una matrícula total (en sus dos sedes Copiapó y Vallenar) de 1228 estudiantes, de los cuales un 42,43% se constituye como la primera generación en asistir a la educación superior. Puntualmente, los estudiantes de Trabajo Social, un 50% proviene de establecimientos municipales, de los cuales la mitad pertenecen a educación técnico profesional. A su vez, el 53% ingresa sin rendir PSU, mediante alternativas de ingresos especiales, y de aquellos que rindieron la prueba de selección universitaria, el puntaje promedio alcanza los 494 puntos.

A esto se suma, los resultados arrojados por la medición de pensamiento crítico realizada a los estudiantes de Trabajo Social en el año 2019, se identifica un desempeño distribuido sin grandes oscilaciones en las tres categorías existentes, alta, media y baja. Asimismo, se reconoce mayor nivel de pensamiento crítico en estudiantes de mayor edad, cuyos padres tienen más alto nivel de instrucción, y en aquellos que egresaron de colegios particulares subvencionados (Betancourt, Martínez y Tabares, 2020).

Esta realidad se convierte en un desafío para el desarrollo de metodologías educativas centradas en pensar críticamente, instalando prácticas pedagógicas que faciliten la integración del conocimiento en forma reflexiva y proyectando escenarios que demandan contar con nuevas herramientas metodológicas y capacitación constante del cuerpo académico (Betancourt, Martínez y Tabares, 2020).

## **2.2 Competencias: una forma de materializar el Pensamiento Crítico.**

El enfoque curricular por competencias posee diferentes formas de clasificación, siendo una de ellas la propuesta por el Proyecto Tuning América Latina (Proyecto Tuning, 2004-2007) el cual identifica competencias genéricas y competencias específicas. Por las primeras, se entiende aquellas que “(...) identifican los elementos compartidos, comunes a cualquier titulación, tales como la capacidad de aprender, tomar decisiones, diseñar proyectos, habilidades interpersonales, etc.” (p 47). Por su parte, las específicas son aquellas que se vinculan al desarrollo de áreas determinadas del conocimiento incluyendo saberes transferibles de orden teórico y práctico, centradas en lo particular de una profesión o disciplina (Bellocchio, 2012). Sin embargo, esta delimitación es meramente operacional con fines pedagógicos, pues el carácter integrador de las competencias que confluye en el perfil de egreso, es lo que se verá en el desempeño profesional. (Carrillo y Jurado, 2017)

Coherente con este enfoque por competencia, la carrera de Trabajo Social se compromete con el desarrollo de las competencias genéricas, determinadas por la institución, y las competencias específicas propias de la disciplina, siendo estas últimas las que, intencionadamente, se han vinculado y articulado para conformar el perfil formativo. De esta forma, las competencias específicas se organizan en dos áreas de desempeño profesional que son: Intervención social transformadora, en donde se establece que “El/la egresado y egresada de Trabajo Social de la Universidad de Atacama realiza intervenciones sociales transformadoras en base a las dimensiones ético-política, teórica-epistemológica y metodológica-operativa, con el fin de contribuir al protagonismo de los sujetos sociales” (Universidad de Atacama, 2014) y en el área de investigación social transformadora se compromete que “El egresado o egresada de la carrera de Trabajo Social de la Universidad de Atacama realiza investigación, evidenciando y transformando realidades complejas, democratizando el conocimiento, valorizando los saberes populares y reconociendo los procesos socio-históricos que inciden en las desigualdades” (Universidad de Atacama, 2014).

A su vez, las competencias de pensamiento crítico (tabla 2), correspondiente al sello de la carrera, son definidas e incorporadas en el currículum de manera transversal, es decir,

su logro está comprometido en todas las asignaturas, lo cual se plasma en cada programa de estudio.

Tabla 1: *Competencias del Sello Pensamiento Crítico.*

Ámbito	Competencia
Pensamiento crítico	Asume una actitud crítica frente a los diversos contextos para el desarrollo de su quehacer profesional.
	Identifica críticamente los supuestos epistemológicos y teóricos propios y externos sobre los cuales se basa el accionar profesional y disciplinar.
	Piensa complejamente los procesos, superando los reduccionismos que simplifican las realidades para una adecuada toma de decisiones en el contexto profesional y disciplinar.
	Argumenta crítica y reflexivamente, con el fin de contribuir a la transformación social.

Fuente: Informe autoevaluación, 2018.

La propuesta educativa apuesta al desarrollo progresivo y secuencial del sello, a través de la obtención de estas cuatro competencias inmersas en las diversas asignaturas. De esta forma, cada una cuenta con niveles de dominio que corresponde al “tratamiento dialéctico de las mismas de forma gradual y progresiva” (Universidad de Atacama, 2019, p. 22). A través de ello, se logra monitorear el progreso estableciéndose estados predefinidos: inicial, intermedio y avanzado; todo lo cual permite medir el logro de la competencia.

Durante el proceso de autoevaluación para la acreditación de la carrera, efectuado en el año 2018, se establecen tres niveles de dominio para cada una de estas competencias, detallados a continuación:

Tabla 2: *Propuesta niveles de dominio Sello Pensamiento Crítico.*

Competencia	Nivel de dominio
Asume una actitud crítica frente a los diversos contextos para el desarrollo de su quehacer profesional.	ND1: Se espera que el/la estudiante busque información desde distintas aristas de un problema, discriminando la calidad de la misma y siendo cauteloso de admitir como cierto cualquier conocimiento.
	ND2: Se espera que el/la estudiante adopte una postura fundada en relación al quehacer profesional.
	ND3: Se espera que el/la estudiante muestre capacidad para problematizar el conocimiento, respetando las diversas miradas expuestas.

Identifica críticamente los supuestos epistemológicos y teóricos propios y externos sobre los cuales se basa el accionar profesional y disciplinar.	ND1: Se espera que el/la estudiante reconozca la existencia de supuestos epistemológicos y teóricos en el desarrollo del aprendizaje situado.
	ND2: Se espera que el/la estudiante diferencie los supuestos epistemológicos y teóricos existentes en el ámbito académico y disciplinar.
	ND3: Se espera que el/la estudiante identifique críticamente los supuestos epistémicos y teóricos presentes en el quehacer profesional
Piensa complejamente los procesos, superando los reduccionismos que simplifican las realidades para una adecuada toma de decisiones en el contexto profesional y disciplinar.	ND1: Se espera que el / la estudiante demuestre capacidad de analizar las diferentes opciones frente a situaciones problemáticas presentadas en el ámbito académico.
	ND2: Se espera que el /la estudiante demuestre capacidad de fundamentar su toma de decisión en relación a problemáticas sociales, situaciones, tensiones y complejidades de la sociedad actual.
	ND3: Se espera que el/la estudiante demuestre capacidad de frente a la toma de decisiones.
Argumenta crítica y reflexivamente, con el fin de contribuir a la transformación social.	ND1: Se espera que el / la estudiante demuestre capacidad para expresar y elaborar su punto de vista en contextos de discusión, defensa y evaluación con otras posturas en el ámbito académico.
	ND2: Se espera que el / la estudiante demuestre capacidad para reflexionar sobre distintos puntos de vista y adoptar postura personal con fundamentos.
	ND3: Se espera que el / la estudiante argumente, en base a evaluación reflexiva y crítica, integrando conocimientos.

Fuente: Documento de trabajo, informe autoevaluación carrera Trabajo Social, 2018.

Esta propuesta, elaborada por el cuerpo académico, se constituye como elemento orientador del quehacer docente, próximos a formalizarse en la siguiente renovación curricular, pues organiza el sello en los distintos niveles a partir de lo declarado en el perfil de egreso, identificando aprendizajes esperados, niveles de dominio y competencias, todos los cuales proyectan el desarrollo del sello.

### **2.3 Metodología para la implementación y desarrollo del pensamiento crítico**

El considerar que el pensamiento crítico debe ser re-construido y re-significado por los propios actores y, especialmente por quienes lo enseñan, otorga a las metodologías de enseñanza, un aspecto relevante y clave para la adquisición del perfil declarado (Hawes, 2003; Tamayo et al, 2015) En efecto, un motivo que puede explicar la baja capacidad de pensamiento crítico de estudiantes, según la literatura científica, recae en las estrategias de aprendizaje aplicadas por el profesorado, las cuales siguen centradas en docentes sin involucrar al estudiantado activamente (Fuad et al, 2017). Por ello, la relevancia de la capacitación inicial al cuerpo docente en estrategias innovadoras de educación en pensamiento crítico, el acompañamiento permanente, tanto en su preparación, adaptación y posterior evaluación, hasta dar paso a la apropiación de las mismas, ha sido un proceso fundamental para el desarrollo de las competencias en cada asignatura.

En particular, el cuerpo académico cuenta con dos instancias de apoyo a su quehacer en el ámbito de la formación en pensamiento crítico. El proceso de capacitación regular recibido desde el año 2014, correspondiente a sesiones teóricas sobre pensamiento crítico, talleres de incorporación de nuevas metodologías en el aula, operacionalización del sello, seminarios de socialización de estrategias, jornadas de discusión estudiantil entre otros. Instancias que han permitido obtener formación específica en la materia tanto en su aspecto teórico como práctico, y un segundo orientado al acompañamiento permanente en la aplicación de estrategias metodológicas en el aula.

Desde el año 2013 el Programa de Desarrollo de Habilidades para el Aprendizaje (PDHA), cuyo objetivo se centra en fortalecer los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje con oportunidad y calidad, mediante el desarrollo permanente de habilidades (Universidad de Atacama, 2013), intenciona la incorporación de nuevas propuestas metodológicas que desarrollen el pensamiento crítico en los diversos niveles y asignaturas que contempla el currículo formativo. Esta experiencia, se desarrolla semestralmente en asignaturas seleccionadas, en base a la articulación de tres criterios: coherencia de la estrategia, competencias a desarrollar y distribución equitativa y diversa en todos los niveles del plan de estudios. De esta forma, el PDHA a través del convenio internacional entre la Universidad de Nariño (Colombia) y la Universidad de Atacama (Chile) un realiza un trabajo específico de apoyo a la docencia que implica definición de la estrategia considerando nivel de dominio y características de la asignatura; determinación de los requerimientos y recursos necesarios para el buen desarrollo de la misma; apoyo en la implementación, monitoreo de la dinámica del grupo curso; y, finalmente acompañamiento en la definición del proceso evaluativo.

El nivel de complejidad de las estrategias está dado por el avance curricular del grupo de estudiantes, así como también por la vinculación y aplicabilidad acorde a los elementos teóricos y prácticos a impartir en la asignatura. La tabla 3 sintetiza algunas de las metodologías implementadas por el cuerpo académico en los últimos 3 años.

Tabla 3: *Estrategias metodológicas desarrolladas para el pensamiento crítico.*

Asignatura	Nivel	Metodología <sup>3</sup>	Competencias que aborda
Problemas Sociales Contemporáneos	101	Ficha de lectura crítica.	Interpretación, análisis y argumentación.
Trabajo Social y Epistemología de las Ciencias Sociales.	101	Traducción de textos a Comics	Interpretación, análisis.
Fundamentos del Trabajo Social	101	Revista	Selección de información relevante, gestión del conocimiento.
Fundamentos de la Intervención en Trabajo Social	102	Carrera del saber	Argumentación, trabajo colaborativo.
Pensamiento social	102	Cine Foro Historietas	Comprensión y expresión del significado o relevancia de una amplia variedad de experiencias, situaciones, datos, eventos, juicios, etc.
Políticas Públicas y Sociales	201	Preguntar para Aprender	Selección de información relevante. Interpretación, análisis y argumentación
Trabajo Social con comunidades	201	Caja de herramientas comunitarias	Argumentación, trabajo colaborativo. Pensamiento creativo
Metodología de investigación aplicada al Trabajo Social	202	Triangulación transformadora	Interpretación, análisis y argumentación.
Habilidades y Destrezas para el Trabajo Social	202	Resumen argumentativo	Argumentación, trabajo colaborativo.
		Mapa conceptual	Argumentación, trabajo colaborativo.

<sup>3</sup> Para mayor detalle de la estrategia, revisar el manual de pensamiento crítico.

Formulación, gestión y evaluación de proyectos sociales	301	Aprendizaje Servicio	Interpretación análisis, y argumentación. Resolución de problemas, inferencia, explicación y empatía intelectual Interpretación análisis, y evaluación.
Trabajo Social con familias II	401	Juego de roles Aprendizaje basado en problemas	Interpretación análisis, y argumentación. Resolución de problemas, inferencia, explicación y empatía intelectual.
Investigación Social I	401	Póster investigativos (Workshop “Provocaciones e indisciplinas en la investigación en Trabajo Social”)	Interpretación, análisis y argumentación. capacidad para problematizar el conocimiento, respetando las diversas miradas expuestas.
Investigación Cualitativa	402	Debate	Desarrollo y defensa fundada de distintos puntos de vista o argumentos a favor y en contra.
Investigación Trabajo Social 1	402	Matriz de Búsqueda	Búsqueda y contraste de información proveniente de fuentes secundarias (publicaciones científicas).
Metodología de Investigación Cualitativa 1	402	PRINSE, en conjunto con TS Familia	Elaboración de diseño de investigación cualitativa sobre temática específica (familia).

Fuente: Elaboración propia.

Al observar la tabla, en los primeros niveles (100 y 200) predominan estrategias orientadas a la selección de contenidos y reinterpretación de los mismos, utilizando mecanismos meta cognitivos que permiten transformarlos a nuevos formatos como revista, comics e historietas. Un segundo grupo, asociado a la síntesis de contenidos, se orienta a fomentar la argumentación, análisis y pensamiento creativo. Luego avanza en el nivel de complejidad, lo que se trabaja en el nivel 400, análisis y elaboración de diferente tipo de información. Esta diferenciación está relacionada con los niveles de dominio que cada

asignatura debe responder, acorde a los contenidos, metodología y características de las asignaturas.

Ahora bien, existen factores asociados a características individuales y preferencias personales de los y las docentes que los inclina a preferir alguna metodología por sobre otra. Esta afinidad también es definida por la valoración positiva de una estrategia producto de experiencias previas favorables, que contribuyeron a cumplir con los objetivos propuestos por la asignatura y que hace que los y las docentes sientan más seguridad y confianza en el desarrollo de la metodología.

### 3. Pregunta de investigación y objetivos

La pregunta de investigación a la cual el estudio pretende responder es: ¿Cómo es la experiencia docente en la implementación y desarrollo del pensamiento crítico de Trabajo Social Universidad de Atacama? Para lograr responder a esta pregunta de investigación se plantea como objetivo general el analizar la experiencia docente de implementación y desarrollo del sello pensamiento crítico en la carrera de Trabajo Social de la Universidad de Atacama (UDA), Chile. Para ello, establece dos objetivos específicos: (1) Reconocer, desde la experiencia docente, la apropiación del sello pensamiento crítico y (2) Describir el proceso de implementación del sello pensamiento crítico, desde la experiencia docente.

### 4. Metodología

Investigación cualitativa de tipo descriptivo, transversal y retrospectivo, ya que invita al cuerpo docente a recordar sus prácticas en relación a la implementación del pensamiento crítico (Manterola y Otzen, 2014).

La investigación se realizó con la población total de académicos adscritos al departamento de Trabajo Social de la Universidad de Atacama, vigentes al momento del estudio.

Se realiza una convocatoria generalizada a todo el cuerpo docente, obteniendo respuestas del 75% de ellos. Los participantes se conformaron por trabajadores sociales, psicólogos y sociólogos, contratados con modalidad de jornada completa con grados académicos de magíster y doctorado.

Cada uno de los participantes accede a un cuestionario on line, previa firma de consentimiento informado.

La recolección de datos se efectuó mediante la técnica de encuesta cualitativa, la cual se realiza mediante cuestionario auto administrado, al considerarlo “como una herramienta de obtención de información que puede prescindir del “cara a cara” con la persona entrevistada (...). (Abarca et al. 2013, p.130). Se constituye de preguntas abiertas, derivadas de las dimensiones y categorías previamente establecidas, en base a la literatura existente y que se organizan en la siguiente malla temática presentada en la tabla 4.

Tabla N° 4: *Malla temática.*

<b>Dimensiones</b>	<b>Categorías</b>
Modelo Educativo Institucional	Vinculación entre modelo educativo y sello PC en Trabajo Social.
	Percepción de utilidad de competencia PC.
Trabajo Social Universidad de Atacama	Vigencia del sello
	Percepción interés del estudiantado
	Características del estudiantado que favorecen / dificultan PC
Pensamiento Crítico, un sello profesional.	Conceptualización de PC
	Competencias Sello
Estrategias metodológicas	Metodología utilizadas para la implementación PC
	Fundamentación de la elección de metodologías
	Dificultades en implementación
	Acompañamiento docente
	Capacitación inicial
	Utilidad de metodologías

Fuente: Elaboración propia, con base en la literatura consultada.

La interpretación de los datos se realizó a través de análisis de contenido con el propósito de revisar la diversidad de las características de los miembros que experimentan un fenómeno (Fernández y Duran, 2020), el cual fue predefinido o desarrollado por medio de una codificación abierta a través de una descripción unidimensional (Jansen, 2012), vinculado a los objetivos de investigación.

Para asegurar la credibilidad del estudio, es necesario abordar los criterios de rigor metodológico que han orientado el mismo. Guba y Lincoln (1994), mencionan que en las investigaciones derivadas del paradigma naturalista (cualitativo) se incorporan los criterios de “relevancia, aplicabilidad, consistencia y neutralidad”. (p.153), los que han sido considerados en el estudio. La relevancia en tanto, la información obtenida en el estudio es necesaria para la mejora continua; Aplicabilidad, entendida como la capacidad de transferir los resultados a realidades similares, es resguardada considerando las características específicas de la carrera, perteneciente a una universidad pública, regional y que apuesta por un perfil de egreso crítico y transformador; Consistencia, relacionada a la capacidad de obtener los mismos resultados con los sujetos de investigación e igual contexto, es

resguardada a través de la utilización de criterios claros y explícitos y la estructuración de un procedimiento metodológico que permite replicar la experiencia de investigación, tal cual fue desarrollada; Y neutralidad, la cual se obtiene utilizando una técnica de recolección de datos fidedigna, concretamente mediante el cuestionario online con preguntas cerradas, sometido a un proceso piloto, para identificar ambigüedades, corregirlas, y evitar confusiones en su aplicación. También, con este propósito, se establece la triangulación de investigadores en el análisis de los resultados.

## 5. Resultados teorizados

Los resultados del estudio se presentan organizados por categoría temática derivada del análisis de las respuestas obtenidas. La tabla 5 lo expresa.

Tabla 5: *Organización del análisis realizado por categoría.*

Objetivo específico	Categoría	Apartado
(1) Reconocer, desde la experiencia docente, la apropiación del sello pensamiento crítico	Diversidad en la comprensión del sello concentrada en dos principales la que ve al PC como proceso y la que ve al PC como producto.	5.1
	Formación constante en el sello	5.3
(2) Describir el proceso de implementación del sello pensamiento crítico, desde la experiencia docente.	Coherencia del sello: articulación lógica del sello	5.2
	Formación durante el proceso de implementación.	5.3
	Estrategias metodológicas	5.4

### 5.1. Comprensión sello pensamiento crítico

El cuerpo académico utiliza conceptos distintos para referirse al sello pensamiento crítico. Lo identifican como un proceso, una instancia dentro del proceso, una capacidad a desarrollar y como algo distintivo, un énfasis o foco, demostrando la existencia de una diversidad en la comprensión del mismo.

Al concentrar las respuestas se evidencian dos tendencias: la primera que establece el pensamiento crítico como proceso durante la formación profesional y una segunda tendencia que le identifica como un producto, es decir, como una capacidad que se espera que el estudiante logre implementar en su vida profesional futura. Muestra de aquello es lo expresado en estas tres respuestas, en donde se diferencia el foco en el que se sitúa el concepto:

“Lo entiendo como un énfasis que se integra en el enfoque pedagógico que implementó, con el fin de lograr el desarrollo de pensamiento crítico en el estudiante” (D.4, 2020)

“Como un sello transversal a la malla, porque es un proceso de aprendizaje” (D.5, 2020)

“En lo personal, lo que se entiende por Sello de pensamiento crítico, como esa capacidad que tendrán los/as profesionales al egresar de la carrera, de analizar, evaluar, razonar en su accionar, en el ejercicio profesional” (D.6, 2020)

## **5.2. Coherencia interna del sello.**

La coherencia interna se refiere a la posibilidad de combinar de manera virtuosa los fundamentos del modelo educativo, el proyecto formativo disciplinar con el sello pensamiento crítico. En lo concreto y específico, corresponde a la articulación lógica entre las competencias que conforman el sello, metodologías para su desarrollo, evaluación del nivel de logro, y los sustentos teóricos-metodológicos del modelo educativo UDA y del proyecto transformador de trabajo social.

De la totalidad de las respuestas, en la mayoría de ellas, se indica que existe un nexo entre el modelo educativo UDA y el sello de pensamiento crítico de la carrera de Trabajo Social. Al respecto, una entrevistada manifiesta: “El desarrollo de PC es considerado como aspecto clave en la formación de nuestros estudiantes, tanto si se considera como sello o como competencia” (D.2, 2020).

El cuerpo académico en su totalidad releva la pertinencia del sello de pensamiento crítico en la formación de trabajadores/as sociales orientados a la transformación social, y, además, que es indispensable para la concreción del perfil de egreso de la carrera de Trabajo Social de la Universidad de Atacama. En coherencia a lo anterior, plantean la pertinencia de mantenerlo, lo que refuerza la idea de la utilidad del mismo. Es interesante rescatar particularidades que suponen atenciones focalizadas en la gestión del currículum y la docencia para darle continuidad al desarrollo del sello, como es la necesidad de considerar el perfil de ingreso del estudiantado, que se ha diversificado notoriamente desde iniciada la política de gratuidad en el año 2016; las necesidades del contexto, que presentan nuevas demandas sociales y entornos laborales dinámicos e inciertos y, los requerimientos hacia los profesionales del siglo XXI, que implica insertarse en una realidad compleja y que demanda habilidades superiores asociadas al discernimiento y toma de decisiones, tal como se menciona a continuación:

“Si. Porque hoy no es una alternativa, que los profesionales desarrollen soluciones creativas e innovadoras de soluciones a las problemáticas o demandas, sino es un requerimiento permanente desde los distintos componentes: Sociedad, Empresas, Organizaciones” (D.6)

## **5.3 Formación en pensamiento crítico**

Respecto a la capacitación recibida en el proceso de implementación del sello, la totalidad de los consultados reconoce la utilidad de dichas instancias para su buen desempeño académico. Pues a través de ellas, indican desarrollar las competencias asociadas a pensamiento crítico, lo que les permite implementar actividades académicas acordes al sello y aplicar metodologías de enseñanza pertinentes a sus estudiantes. En

términos generales, todos reconocen que fortalece su quehacer académico.

Considero que las capacitaciones han sido fundamentales, pues formar en competencias de pensamiento crítico, requiere el desarrollo de las propias competencias (D3)

Además, los consultados coinciden en el interés de continuar con este tipo de espacios formativos, lo que demuestra la necesidad de actualización en atención a las demandas y requerimientos cambiantes del entorno y del estudiantado, a lo que se suma, la alta movilidad docente, sostenida por la carrera en los últimos años, situación que interrumpe la continuidad formativa.

La mayoría del cuerpo académico identifica y valora positivamente el PDHA, destacando la articulación que el programa realiza con la Universidad de Nariño a través del eje programático de acompañamiento permanente destinado a los docentes, para la integración de diversas estrategias metodológicas orientadas al pensamiento crítico en el aula.

Absolutamente y valoro el trabajo de las estudiantes de la Universidad de Nariño (D2)

Ahora bien, los aspectos que destacan sobre este trabajo se refieren exclusivamente a las estrategias de enseñanza, sin agregar nuevos elementos. Asimismo, prevalecen opiniones sobre la necesidad de continuidad en el contexto de educación telemática, desafiando la adaptación de dichas estrategias a un trabajo virtual y a su vez, a una nueva forma de articulación en beneficio de la formación y finalmente de la concreción del sello comprometido en el estudiantado.

Sí y lamento que a partir de la pandemia se haya visto discontinuado o limitado el trabajo con U. Nariño, pues las practicantes año a año eran un gran aporte en tal sentido (D6).

#### **5.4 Estrategias metodológicas**

La percepción unánime del equipo académico, sobre el aporte que generan las estrategias de pensamiento crítico implementadas en las asignaturas seleccionadas semestralmente, es de contribución a la concreción del sello. Son instancias formativas identificadas por los y las estudiantes, constituyéndose en acciones claras y tangibles dentro del aula, las cuales conforman espacios significativos de aprendizaje.

Ahora bien, dentro de las opiniones, surge la necesidad de promover la integración de dichas estrategias entre sí, lo cual permitiría profundizar las habilidades a desarrollar en el estudiantado y vincular los aprendizajes comprometidos, según nivel de dominio.

Creo que sin duda contribuyen, aunque podrían estar más integradas entre sí, para que no se conviertan en "una" o "dos" actividades por semestre en distintas

### asignaturas del Plan (D6)

En la misma línea, la experiencia docente en la implementación de estrategias que potencien el pensamiento crítico reconoce determinante la utilización de metodologías específicas, las cuales se planifican y desarrollan en el marco de su asignatura bajo el acompañamiento del PDHA. Junto a esto, una minoría de respuestas se inclina en no ocupar ninguna metodología específica y en implementar pedagogía crítica.

Dentro de las dificultades presentes en la implementación del sello, destacan elementos asociados al estudiantado. Primeramente, las características de los estudiantes y junto a ello, la alta cantidad presente en el aula, se constituyen en un obstaculizador. En menor medida, se mencionan la disposición de tiempo y recursos disponibles, como factores limitantes.

Al consultar por acciones que permitan fortalecer la formación de pensamiento crítico en los y las estudiantes, el cuerpo académico se inclina mayormente por proponer acciones concretas. Dentro de ellas, destaca la idea de integrar el desarrollo del sello en las clases telemáticas, evitando la suspensión en la formación del mismo, por el actual contexto. Junto a esto, se plantea ejecutar estrategias metodológicas que potencien habilidades de comprensión lectora, complementadas con actividades de índole reflexivas y críticas.

Quizás más talleres orientados al desarrollo de la capacidad crítica y reflexiva. Se podría instalar como una actividad paralela o como un taller que todos los estudiantes tuvieran en algún momento (por ejemplo, al inicio de la carrera y que tuviera continuidad en el desarrollo de la Malla), de manera que se incorporara de manera paulatina y gradual, hasta que resulte natural (D6)

## 6. Conclusiones

Este estudio definió como objetivo general el analizar la experiencia docente de implementación y desarrollo del sello pensamiento crítico, en respuesta a la experiencia sostenida por la carrera de Trabajo Social de la Universidad de Atacama, Chile. Para su cumplimiento, se determinaron dos objetivos específicos.

El primer objetivo específico planteado, dice relación con el reconocimiento del sello de pensamiento crítico como propio, tanto en lo disciplinar como en lo pedagógico, por parte del equipo docente. En este sentido, se evidencia el aporte y posicionamiento del sello y la importancia del desarrollo del mismo como proyecto formativo común, siendo reconocido y validado por la totalidad del cuerpo académico, asumiéndolo como una preocupación en su labor dentro del aula.

Pese a ello, la diversidad conceptual pesquisada indica que existe una mentalidad pedagógica diferente y que lleva a implementar acciones distintas, ya que la representación mental de pensamiento crítico, correspondiente a la mentalidad pedagógica (Touriñán, 2019), es determinante para la configuración de la acción educativa que se desarrollará en el aula. En efecto, estas distintas nociones conceptuales generan ambigüedad en su

implementación y dificultades en la apropiación del mismo desde un proyecto académico que se sitúa como diferenciador.

Es evidente el compromiso formativo adquirido y que obliga a transversalizar en todas las acciones formativas el pensamiento crítico, tanto curriculares como extracurriculares, en base a la comprensión de éste como un proceso dentro de la trayectoria formativa de los estudiantes o como un producto declarado en el perfil de egreso y que se proyecta como una herramienta de transformación social en pos de disminuir desigualdades, convirtiéndose en un requerimiento del trabajo social que realiza intervención social transformadora, en donde los contextos determinan su quehacer.

En tiempos actuales, destaca la relevancia que adquiere acceder al conocimiento diverso y formarse en habilidades relacionadas con cuestionar, discutir y evidenciar los monopolios de información, buscando con ello descifrar las relaciones de poder e intereses que están a la base (Duhalde, 2008). La capacidad de reinterpretar los conocimientos y argumentar las posiciones profesionales requieren de una formación que fomente habilidades para reconocer brechas, presentes en los escenarios cada vez más complejos. Para la formación profesional del siglo XXI es necesario mayor conciencia en relación al aporte que las disciplinas generan a la construcción de sociedad. Ya no solo basta con contar con profesionales formados con excelencia en aspectos teóricos y metodológicos, sino también profesionales que apunten a contribuir de manera innovadora, creativa y crítica, con habilidades para trabajar en equipo y que logren complementar sus intereses individuales, propios de sus proyectos de vida, con intereses colectivos, que contribuyan al bien común. (García, 2011) Elementos que coinciden en la línea del sello de pensamiento crítico definida por la carrera.

Coherente a este requerimiento actual, la adopción del modelo constructivista en la educación universitaria y la incorporación del enfoque por competencias, instalan las bases para implementar el sello, posicionando en el centro a un estudiante activo, que co construye el conocimiento y eso requiere una acción crítica, metacognitiva y reflexiva. Es decir, involucra una serie de habilidades que dan como resultados una posición frente al conocimiento. En la práctica, esto se refuerza con la implementación de la normativa asociada a la ley 21.094 (2018) sobre las características de las universidades estatales, que releva en su misión tales elementos. (art. 4, párrafo 2).

El pensamiento crítico en la formación de la carrera de Trabajo Social de la Universidad de Atacama se asume como una praxis (Daniel, 2002; Morales, 2014) que supera la visión de producto y de práctica, fundamentada en la articulación existente entre el pensamiento crítico como herramienta cognitiva y el proyecto transformador del Trabajo Social, que prioriza la colaboración y no la competencia. En orden a esas ideas, el desarrollo del pensamiento crítico se orienta a la acción, en coherencia con lo mencionado por Hawes (2003) "... si su norte educacional es la transformación profunda de sus componentes, incluyendo una visión del contexto, podría asociarse a una concepción del pensamiento crítico como una praxis" (p.7).

El segundo objetivo, se refiere a la descripción del proceso de implementación del sello pensamiento crítico en la carrera, desde la experiencia del cuerpo académico, la cual se inicia con un proceso de formación inicial orientado a la instalación del mismo.

La capacitación de pensamiento crítico se articula con las prácticas pedagógicas y la perspectiva didáctica desde las cuales pensamos y hacemos la enseñanza. (Tamayo et al, 2015). La importancia de la capacitación docente, como clave para la correcta implementación, entrenamiento continuo de aplicación de metodologías en las asignaturas es relevada en las respuestas del cuerpo académico, quienes manifiestan interés de formación permanente a la luz de los nuevos desafíos instalados en la educación superior, ya sea por su sostenida expansión, incremento del ingreso de estudiantes y por la reciente masificación de la educación a distancia (Badenier, 2001). Todo ello, hace meritorio contar con un plan de capacitación para los/las docentes que asegure formación en pensamiento crítico, sin importar la ruta académica o nivel de especialización, constituyéndose como la formación basal para la sostenibilidad del sello en el currículo. Además, de establecer un nivel mínimo de competencias en quienes asumen el rol académico, que posteriormente impacte en el estudiantado, entendiéndose que éste es una evolución cuyos logros son paulatinos asociados a procesos de maduración propios de un ritmo individual, conectado con su historia y necesidades.

A la capacitación efectuada, se suma el acompañamiento realizado por el PDHA. La existencia de un programa destinado a potenciar las habilidades de aprendizaje, en el que uno de sus objetivos se enfoca al apoyo a la docencia, es un recurso que potencia el quehacer de la academia en la línea del desarrollo del pensamiento crítico. Sin embargo, es necesario ampliar su intervención, profundizando en las falencias detectadas y promoviendo acciones que fortalezcan el actuar dentro del aula, su formación permanente y la adecuación de las metodologías en diversos contextos educativos y para distintos tipos de aprendizajes. (Silva y Maturana, 2017)

En este contexto, el convenio interinstitucional entre Universidad de Nariño (Colombia) y Universidad de Atacama (Chile), se ha configurado como una instancia que refuerza el acompañamiento permanente hacia el equipo docente en el desarrollo y apropiación de múltiples estrategias metodológicas, potenciando el desarrollo del pensamiento crítico mediante ejercicios y acciones innovadoras y atractivas. Este proceso se traduce en un acompañamiento periódico para la correcta preparación, aplicación y evaluación de las estrategias. Todo este accionar interno de la carrera, se sustenta en las evidencias que destacan el progreso del pensamiento crítico en la integración transversal en el desarrollo de contenidos de cada asignatura, en vez de crear cursos independientes (Ennis, 2018).

Las estrategias metodológicas se constituyen como la clave para la obtención de habilidades para pensar críticamente en el estudiantado. Pese a ello, se hace meritorio avanzar en la profundización de estos recursos ya sea a través de la integración en distintas asignaturas, como también su digitalización. Una experiencia a replicar es el Proyecto Intersemestral (PRINSE), estrategia que vincula una asignatura de la línea de investigación con otra, del mismo nivel de la línea disciplinar - teórica, lo que permite integrar criterios de evaluación que reporten a los diferentes contenidos, con distintos niveles de exigencia y complejidad. Esta articulación representa una medida utilizada en la trayectoria académica hacia la consecución del perfil de egreso deseado.

Las brechas existentes entre el dominio de las competencias que conforman el perfil

de egreso y las características de ingreso de los estudiantes, es necesario establecer con la finalidad de obtener claridad respecto a la trayectoria formativa necesaria de impulsar, entendiendo que éstas se convierten en un “factor clave para asegurar la calidad y oportunidad del aprendizaje” (Latorre, Aravena, Milos y García, 2010). Pues bien, las características del estudiantado son factores que desafían la adquisición y desarrollo de habilidades de pensamiento crítico. En efecto, el bajo desarrollo de comprensión lectora, razonamiento lógico-matemático, autorregulación del aprendizaje, se configuran como elementos que dificultan el desarrollo de un pensamiento de mayor complejidad. (Betancourt, Martínez y Tabares, 2020) Por ello, es requisito el refuerzo y potenciación de estas habilidades en los y las estudiantes de la carrera.

Así también, el establecimiento de convenios de colaboración entre universidades, tanto locales como extranjeras, que potencien el intercambio de experiencias, contribuyan a la formación en elementos de interés y permitan el intercambio de estudiantes, favorece la formación y posterior a ello, la concreción del pensamiento crítico. En el caso de estudio, el acompañamiento, parte del eje educativo del convenio de colaboración con la Universidad de Nariño, implementado a través de las prácticas profesionales de estudiantes de la carrera de Psicología, es ampliamente valorado por el equipo de académicos. Pese a ello, se presenta como desafío la ampliación de su quehacer, pues actualmente su impacto se ve reducido a cuestiones específicas como son estrategias metodológicas, despreciando otros elementos de articulación que favorecerían la preparación y comprensión de las implicancias del sello en el cuerpo académico y estudiantado, tales como conformación de grupos de investigación, talleres u otras actividades focalizadas tanto en académicos como estudiantes.

En resumen, el desarrollo del pensamiento crítico en la carrera responde a una definición del mismo como praxis, en donde la prioridad está en la intencionalidad de la acción y el compromiso por la conciencia crítica, emancipación y protagonismo de las personas, tal como se declara en el perfil de egreso. Para el logro de este compromiso formativo, se utilizan estrategias metodológicas de pensamiento crítico, así como también la pedagogía crítica, la cual, aun cuando presenta origen epistemológico y teórico diferente, apunta a desarrollar en el estudiantado, las capacidades de pensamiento crítico orientadas a comprender realidades complejas, problematizar la realidad, evidenciar desigualdades, y disponerse a la acción con la finalidad de transformarlas.

La diferencia es que estas acciones no se realizan con base en la eficiencia, sino en los compromisos éticos y políticos de la disciplina. Su énfasis se basa en la preparación de los educandos y educadores para ser pensadores críticos y profesionales capaces de participar en la creación de procesos de investigación, y por ende conocer el mundo para transformarlo (Duhalde, 2008).

## 7. Referencias

- Abarca, A., Alpizar, F., Sibaja, G. y Rojas, C. (2013). *Técnicas cualitativas de investigación*. UCR.
- Badenier, O. (2001). Perfeccionamiento: capacitación, formación y actualización de los profesores de la educación superior. *Calidad en la educación*.  
<https://www.calidadenlaeducacion.cl/index.php/rce/article/view/446>.
- Bellocchio, M. (2012). La educación basada en competencias y constructivismo. ANUIES, Asociación Nacional de Universidades de Educación Superior.  
<https://profeinfo.files.wordpress.com/2018/10/ecc-libro.pdf>
- Betancourt, S. Insuasty K. y Riascos, N. (2012). Pensamiento crítico a través de la discusión socrática en estudiantes universitarios. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*. 35,147-167. <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/356/671>
- Betancourt, S., Martínez, Tabares. (2020). Evaluación de Pensamiento Crítico en estudiantes de Trabajo Social de la región de Atacama-Chile. *Revista Entramado*. 16, (1). 152-164. DOI:10.18041/1900-3803/entramado.1.6139.
- Bezánilla, M, Poblete, M, Fernández, D, Arranz, S, y Campo, L. (2018). El Pensamiento Crítico desde la Perspectiva de los Docentes Universitarios. *Estudios pedagógicos*. 44(1), 89-113. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000100089>
- Boisvert, J. (2004). *La formación del pensamiento crítico. Teoría y práctica*. México: Fondo de cultura económica.
- Bournissen, J. M. (2014). Modelo pedagógico virtual. *Signos Universitarios*, 2, (1), 245-266. <http://p3.usal.edu.ar/index.php/signos/article/view/2113>.
- Carrillo, O y Jurado, P. (2017). La educación técnico profesional y las competencias para la ciudadanía, el caso de las comunas de la Provincia de Concepción, Chile. *Calidad en la educación*, (46), 133-164. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652017000100133>.
- Daniel, M.-F. (2002). *Philosophie pour enfants*. Montréal, Réseau Éducation Médias.
- Departamento de Trabajo Social, Universidad de Atacama (2018). Informe de autoevaluación de la carrera de Trabajo Social de la Universidad de Atacama. Copiapó.
- Díaz, C; Ossa, C; Palma, M; Lagos, N y Boudon, J. (2019). El concepto de pensamiento crítico según estudiantes chilenos de pedagogía. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 26(1), pp.275-296.
- Duhalde, M. (2008). Pedagogía crítica y formación docente. En: Paulo Freire. *Contribuciones para la pedagogía*. Moacir Godotti, Margarita Victoria Gomez, Jason Mafra, Anderson, Fernandes de Alencar (compiladores). CLACSO, Buenos Aires.
- Ennis, R. H. (2018). Critical thinking across the curriculum: A vision. *Topoi*, 37(1), 165-184. <https://philpapers.org/rec/ENNCTA-2>.
- Eyzaguirre, B y Le Foulon, C. (2001). La calidad de la educación chilena en cifras. *Estudios Públicos*, 84.  
[https://www.cepchile.cl/cep/site/artic/20160304/asocfile/20160304092833/rev84\\_eyzaguirre.pdf](https://www.cepchile.cl/cep/site/artic/20160304/asocfile/20160304092833/rev84_eyzaguirre.pdf).
- Fuad, N; Zubaidah, S; Mahanal, S; Suarsini. (2017). Mejorar las habilidades de pensamiento crítico de las escuelas secundarias en base a la prueba de tres modelos diferentes de aprendizaje. *Revista Internacional de Instrucción*, 10 (1), 101-116. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1125163>.
- García, J. (2011). Modelo educativo basado en competencias: importancia y necesidad. *Actualidades Investigativas en Educación*, 11(3),1-24.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=447/44722178014>.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (1994). *Competing Paradigms in Qualitative Research*. In N.

- Hawes, G. (2003). Pensamiento crítico en la formación universitaria. [Documento de Trabajo]. Proyecto Mecesus TAL 0101. Talca, Chile.
- Ignasi, V. (2001). El legado pedagógico del Siglo XX para la escuela del Siglo XXI. En Chapter: Lev S. Vigotsky: la psicología cultural y la construcción de la persona desde la educación. Publisher: Graó Editorial.
- Jansen, H. (2012). La lógica de la investigación por encuesta cualitativa y su posición en el campo de los métodos de investigación social. *Paradigmas*, (4), 39-72.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4531575>
- Manterola, C. y Otzen, T. (2014). Estudios Observacionales: Los Diseños Utilizados con Mayor Frecuencia en Investigación Clínica. *International Journal of Morphology*, 32(2), 634-645.  
<https://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022014000200042>.
- Proyecto Tuning (2004 – 2007). <http://tuning.unideusto.org/tuningal>.
- Silva, J. y Maturana, D. (2017). Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior. *Innovación educativa*, 17(73), 117-131.  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-26732017000100117&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732017000100117&lng=es&tlng=es).
- Tamayo, O. E., Zona, R., y Loaiza, Y. E. (2015). El pensamiento crítico en la educación. Algunas categorías centrales en su estudio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11(2), 111-133. <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134146842006.pdf>.
- Universidad de Atacama. (10 marzo 2014). Aprueba plan y programa de estudios de la carrera de Trabajo Social. Decreto N° 11. Copiapó, Chile: UDA.
- Universidad de Atacama. (3 julio de 2008). Crea departamento de Trabajo Social en la Facultad de Ciencias Jurídicas de la Universidad de Atacama. Decreto N° 102. Copiapó, Chile: UDA.
- Universidad de Atacama. (4 de septiembre, 2013). Establece programa de desarrollo de habilidades de aprendizaje por acuerdo del consejo de Facultad. Resolución Interna N° 22. Copiapó, Chile: UDA.
- Universidad de Atacama. (9 de septiembre 2019). Actualización del modelo educativo. Decreto 290.  
<http://www.transparencia.uda.cl/files/decretos/MAV/2019/SEPTIEMBRE/290.I.09.19.pdf>
- Vendrell, M., y Rodríguez, J. (2020). Pensamiento Crítico: conceptualización y relevancia en el seno de la educación superior. *Revista De La Educación Superior*, 49(194), 9-25.  
<https://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/view/1121>.
- Zapata, J. (2015). “El modelo y enfoque de formación por competencias en la Educación Superior: apuntes sobre sus fortalezas y debilidades”. *Revista Academia y Virtualidad*, 8, (2), 24-33.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5236382>