



# EDUCAR EN TIEMPOS DE CAMBIO

REFLEXIONES PARA UNA  
DOCENCIA CRÍTICA Y COMPROMETIDA

**ELISA ESTHER CHAVARÍN CAMPOS**  
**VIRGINIA MIRELLA ZATARAIN AVENDAÑO**  
**COORDINADORAS**

**Transdigital**<sup>®</sup>  
editorial

# **EDUCAR EN TIEMPOS DE CAMBIO**

## **Reflexiones para una docencia crítica y comprometida**

**ELISA ESTHER CHAVARÍN CAMPOS**  
**VIRGINIA MIRELLA ZATARAIN AVENDAÑO**  
COORDINADORAS

**VIRGINIA MIRELLA ZATARAIN AVENDAÑO, MARÍA ESMERALDA SÁNCHEZ NAVARRO, MARCIA AYALA ELENES, NADIA DAWNEE CRESPO SANROMÁN, NERI CAROLINA BAEZ RIVERA, VIRIDIANA PAOLA FRANCO IBARRA, MARÍA LUISA PEREIRA HERNÁNDEZ, LIDIA MARSELLA QUINTERO RODRÍGUEZ, MARÍA LAURA AGLAHÉ SÁNCHEZ GARCÍA, JUAN JOSÉ RAMÍREZ GÁMEZ, SANDRA LUZ PEÑUELAS PEÑUELAS, LUIS MIGUEL DÍAZ RODRÍGUEZ, ADELINA CANO JUMILLA, CARLOS ADRIÁN HERNÁNDEZ DÍAZ, MARCIA AYALA ELENES, MARÍA ESMERALDA SÁNCHEZ NAVARRO, KENIA ALEJANDRA LULE LARA, DULCE MARÍA PORTILLO PÉREZ**

**AUTORES Y AUTORAS**

**Transdigital**<sup>®</sup>  
editorial

---

Título original: Educar en tiempos de cambio: reflexiones para una docencia crítica y comprometida / Elisa Esther Chavarín Campos y Virginia Mirella Zatarain Avendaño (Coordinadoras) — Ciudad de Querétaro, México: Editorial Transdigital, 2025 — 138 páginas.

International Standard Book Number (ISBN): 978-968-9724-05-6.

Digital Object Identifier (DOI) del libro: <https://doi.org/10.56162/transdigitalbc01>

Clasificación DEWEY. Materia: 370.7 - Estudio y enseñanza de la educación. Tipo de Contenido: Libros universitarios. Clasificación thema: JN-Educación. Tipo de soporte: libro digital gratuito descargable. Formato: PDF. Tamaño: 1.7 Mb.

---



Este libro es una publicación de acceso abierto con los principios de Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY-NC-SA). Esta licencia permite a los reutilizadores distribuir, remezclar, adaptar y desarrollar el material en cualquier medio o formato únicamente con fines no comerciales y siempre que se otorgue la atribución al creador. Si remezcla, adapta o construye sobre el material, debe licenciar el material modificado bajo términos idénticos.

Esta obra ha sido dictaminada por pares académicos expertos con el método de doble ciego. Los dictámenes están resguardados en los archivos de la Editorial *Transdigital*.

D.R. 2025 Elisa Esther Chavarín Campos y Virginia Mirella Zatarain Avendaño (Coordinadoras.).

D.R. 2025 Virginia Mirella Zatarain Avendaño, María Esmeralda Sánchez Navarro, Marcia Ayala Elenes, Nadia Dawnee Crespo Sanromán, Neri Carolina Baez Rivera, Viridiana Paola Franco Ibarra, María Luisa Pereira Hernández, Lidia Marsella Quintero Rodríguez, María Laura Aglahé Sánchez García, Juan José Ramírez Gámez, Sandra Luz Peñuelas Peñuelas, Luis Miguel Díaz Rodríguez, Adelina Cano Jumilla, Carlos Adrián Hernández Díaz, Marcia Ayala Elenes, María Esmeralda Sánchez Navarro, Kenia Alejandra Lule Lara, Dulce María Portillo Pérez (autores y autoras).

D.R. 2025 Sello Editorial *Transdigital*.



Sociedad de Investigación sobre Estudios Digitales, S. C. Nombre de marca: *Transdigital*. Dirección: Circuito Altos Juriquilla 1132. Colonia Altos Juriquilla. C. P. 76230, Juriquilla, Querétaro, México. +52 (442) 301 32 38. [editorial@transdigital.mx](mailto:editorial@transdigital.mx) [www.editorial.transdigital.mx](http://www.editorial.transdigital.mx)



Registro en el Padrón Nacional de Editores como agente editor Sociedad de Investigación sobre Estudios Digitales, S. C., con el Dígito Identificador 978-607-99594.



Afiliación a la Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana (CANIEM) con el número 4069, de conformidad con el artículo 17 de la Ley de Cámaras Empresariales y sus Confederaciones en vigor.

Registro Nacional de Instituciones y Empresas Científicas y Tecnológicas de la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI) de México con el folio: RENIECYT 2400068.




Sugerencia de referencia para el libro en APA 7a. edición:

Chavarín Campos, E. E., y Zatarain Avendaño, V. M. (2025) (Coords.). *Educar en tiempos de cambio: reflexiones para una docencia crítica y comprometida*. Editorial Transdigital. <https://doi.org/10.56162/transdigitalbc01>

# CONTENIDO

INTRODUCCIÓN .....	7
ELISA ESTHER CHAVARÍN CAMPOS Y VIRGINIA MIRELLA ZATARAIN AVENDAÑO	
01. PRÁCTICA REFLEXIVA: UN ANÁLISIS EN DOCENTES EN FORMACIÓN INICIAL Y PRINCIPIANTES .....	11
MARÍA ESMERALDA SÁNCHEZ NAVARRO Y MARCIA AYALA ELENES	
02. FORMACIÓN DOCENTE PARA UNA PRACTICA INCLUSIVA: TRANSFORMACIÓN DEL CONOCIMIENTO PROFESIONAL .....	25
NADIA DAWNEE CRESPO SANROMÁN, VIRGINIA MIRELLA ZATARAIN AVENDAÑO Y NERY CAROLINA BAEZ RIVERA	
03. TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN CON HIPERACTIVIDAD EN PREESCOLAR: INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA INDIVIDUALIZADA DESDE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN .....	41
VIRIDIANA PAOLA FRANCO IBARRA Y MARÍA LUISA PEREIRA HERNÁNDEZ	
04. EL DESARROLLO PSICOSOCIAL EN ALUMNOS DE NIVEL PREESCOLAR .....	55
LIDIA MARSELLA QUINTERO RODRÍGUEZ	
05. INCLUSIÓN EDUCATIVA EN PREESCOLAR: ESTRATEGIAS DOCENTES PARA ATENDER LAS NECESIDADES DE APOYO .....	67
MARÍA LAURA AGLAHÉ SÁNCHEZ GARCÍA Y JUAN JOSÉ RAMÍREZ GÁMEZ	
06. NECESIDADES FORMATIVAS EN DOCENTES DE AULA REGULAR PARA ATENDER ALUMNOS QUE ENFRENTAN BARRERAS PARA EL APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACIÓN .....	79
SANDRA LUZ PEÑUELAS PEÑUELAS Y LUIS MIGUEL DÍAZ RODRÍGUEZ	
07. LA IMPORTANCIA DE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE EN ALUMNOS DE NUEVO INGRESO .....	93
ADELINA CANO JUMILLA Y CARLOS ADRIÁN HERNÁNDEZ DÍAZ	
08. PRÁCTICAS DOCENTES Y PENSAMIENTO CRÍTICO: BRECHAS EN LA NUEVA ESCUELA MEXICANA.....	107
MARCIA AYALA ELENES Y MARÍA ESMERALDA SÁNCHEZ NAVARRO	
09. LA PERSPECTIVA DE GÉNERO Y SU IMPLEMENTACIÓN EN EL AULA.....	123
KENIA ALEJANDRA LULE LARA Y DULCE MARÍA PORTILLO PÉREZ	
SEMBLANZA DE LAS COORDINADORAS .....	137



**08.**  
**PRÁCTICAS DOCENTES Y  
PENSAMIENTO CRÍTICO:  
BRECHAS EN LA  
NUEVA ESCUELA MEXICANA**

**MARCIA AYALA ELENES**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DEL ESTADO DE SINALOA (UPES), UNIDAD MAZATLÁN, MÉXICO  
ORCID: 0009-0004-8261-1661**

**MARÍA ESMERALDA SÁNCHEZ NAVARRO**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DEL ESTADO DE SINALOA (UPES), UNIDAD CULIACÁN, MÉXICO  
ORCID: 0000-0002-8812-2189**

## 08.

# PRÁCTICAS DOCENTES Y PENSAMIENTO CRÍTICO: BRECHAS EN LA NUEVA ESCUELA MEXICANA

### INTRODUCCIÓN

Ante el constante flujo de información, la rápida transformación tecnológica y la creciente complejidad social, se vuelve indispensable que los individuos desarrollen habilidades cognitivas que les permitan analizar, interpretar y cuestionar su entorno. Sin embargo, a pesar de todos los esfuerzos que se han realizado en la formación de los individuos, la memorización de contenidos y la reproducción de saberes conservan un lugar considerable en el plano educativo, en detrimento de habilidades de orden superior como el pensamiento crítico. Ante esta problemática, la educación básica no es la excepción.

Diversos estudios han demostrado que el pensamiento crítico, entendido como la capacidad para analizar, evaluar y construir razonamientos sólidos, es un factor clave para el aprendizaje autónomo, la resolución de problemas y la participación ciudadana informada (Facione, 2007; Paul y Elder, 2005). No obstante, a pesar de que este tipo de habilidades está integrado de manera explícita en el plan educativo 2022 en la Nueva Escuela Mexicana (NEM), no se refleja todavía con claridad en las prácticas cotidianas de los docentes de las instituciones educativas de nivel básico. Esto provoca que los estudiantes aprendan solo a repetir y no logren reflexionar ni tomar decisiones acertadas.

La ausencia de estrategias sistemáticas para desarrollar el pensamiento crítico desde los primeros años escolares puede limitar significativamente el potencial de los estudiantes para enfrentar los desafíos del siglo XXI. Además, al no fomentar esta competencia desde etapas tempranas, se perpetúan prácticas educativas tradicionales que desincentivan la curiosidad, la creatividad y la capacidad de cuestionamiento.

La falta de formación crítica y reflexiva en los ciudadanos afecta de manera directa la calidad de la democracia, la cohesión social, el bienestar individual y colectivo, y el progreso de la sociedad. Desde una perspectiva de investigación educativa, es esencial que los sistemas educativos prioricen el desarrollo del pensamiento crítico y la reflexión como habilidades clave en la formación de los estudiantes. Esto mejoraría la calidad educativa

y aportará al fortalecimiento de una sociedad más informada, justa, solidaria y capaz de afrontar los retos del siglo XXI.

Freire (1999) señala que la educación debe constituir un proceso de conciencia crítica, donde el educando sea capaz de tomar conciencia crítica de su realidad social, política y cultural para transformarla. La educación debe ir más allá de la simple transmisión de conocimientos, o educación *bancaria*, como el autor la denomina; resulta fundamental propiciar un proceso de reflexión crítica, que fomente la autonomía y la capacidad de los estudiantes para transformar su realidad. Ante esta problemática, surge la necesidad de conocer la práctica docente de los profesores de educación básica desde el pensamiento crítico y la importancia de la práctica reflexiva intelectual, desde un enfoque socioantropológico.

El pensamiento crítico ha sido objeto de estudio por décadas y ha sido conceptualizado por autores clásicos como Paul y Elder (2005), quienes lo definen como el proceso de analizar y evaluar el pensamiento con el propósito de mejorarlo. Mientras que Lipman (1998), lo vincula al pensamiento reflexivo y al juicio razonado. Facione (2007), destaca al pensamiento crítico como un carácter intencionado y autorregulado. Ennis (2005), lo considera un pensamiento lógico y razonable enfocado en decidir qué creer o hacer. Kurland (1995) y Fowler (2002), abordan el pensamiento crítico desde perspectivas pedagógicas.

En los últimos años, las investigaciones han profundizado en el impacto de diversas metodologías sobre su desarrollo en contextos escolares. Por ejemplo, Bermúdez Mendieta (2021) realizó un análisis sistemático que evidenció que el aprendizaje basado en problemas (ABP) mejora de manera significativa el pensamiento crítico en estudiantes de secundaria. De forma similar, Pardo Romero et al. (2014) demostraron que las rutinas de pensamiento constituyen estrategias efectivas para desarrollar habilidades críticas en la educación inicial. En el contexto ecuatoriano, López Mendoza et al. (2022) identificaron que, aunque los docentes aplican estrategias adecuadas, aún enfrentan limitaciones relacionadas con la metacognición y la autorregulación. Por su parte, Saiz Sánchez y Fernández Rivas (2012) identificaron mejoras significativas en dimensiones clave del pensamiento crítico (deducción, inducción, razonamiento práctico, toma de decisiones y solución de problemas) mediante el uso del *test* PENCRISAL. Estas investigaciones evidencian una evolución teórica y práctica en la comprensión y enseñanza del pensamiento crítico, y subrayan la importancia de incorporarlo de manera sistemática en los procesos educativos.

## PRÁCTICA DOCENTE: UN ANÁLISIS DESDE LOS MODELOS DE FORMACIÓN DOCENTE

La ética constituye una herramienta intelectual para revisar la cultura de los profesores. Esta debe analizarse a través de sus prácticas pedagógicas ante los nuevos contextos globales, que reclaman volver el interés hacia lo humano del sujeto y reivindicar la responsabilidad social de los docentes y de la escuela en la formación de los futuros ciudadanos, quienes pueden emprender mejores condiciones de vida en lo individual y en lo social, aportando así a la idea aristotélica de educar para la vida buena.

La práctica docente se concibe como una acción institucionalizada que inicia desde los procesos de formación inicial. De Lella (1999) la define como la acción que se desarrolla dentro del aula, especialmente en el proceso de enseñanza. En la práctica docente, se advierten diversos modelos de formación desde los cuales los docentes desempeñan su función profesional en el aula de clases. Es importante puntualizar que no existe una concepción universal para determinar los tipos de formación, pues existen diversas posturas teóricas que los abordan. Para efectos de este texto, se consideran las siguientes: desde Liston y Zeichner (1993) que reconocen como tradiciones de la formación docente; García (1995), que se entienden como orientaciones conceptuales de la formación y práctica docente; finalmente, en Pérez Gómez (2000), se comprenden como perspectivas de la formación y práctica docente.

Liston y Zeichner (1993) mencionan que la formación y la práctica docente se desarrollan desde cuatro tradiciones: la académica, la de eficiencia social, la desarrollista y la de reconstrucción social.

1. En la tradición académica, el docente asume la tarea de dominar las artes liberales y las ciencias, antes que las destrezas pedagógicas de la enseñanza;
2. En la tradición de eficiencia social, el docente confía en el estudio científico de la enseñanza y concede mayor importancia a la adquisición de destrezas docentes observables en el aprendizaje de los estudiantes.
3. En la tradición desarrollista, el docente asume la formación en concordancia con el orden natural de la evolución de los estudiantes, quienes se convierten en el eje del desarrollo de la práctica docente
4. En la tradición reconstruccionista social, el docente desempeña el rol de agente de reconstrucción social, impulsado por resolver los problemas sociales.

De acuerdo con García (1995), la formación y la práctica docente se desarrollan desde cinco concepciones: la académica, la tecnológica, la personalista, la práctica y la social-reconstruccionista. En la concepción académica, el docente funge como especialista de la disciplina y busca dominar el contenido. En la tecnológica se asume el papel de técnico enfocado en el conocimiento científico; en la personalista, la práctica docente se centra en el estudiante, en sus condicionantes y posibilidades. Mientras que en la práctica, el docente, enseña con representación a una actividad compleja, donde se debe aprender el arte, la técnica y el oficio de enseñar. En la concepción social-reconstruccionista, el docente se compromete como activista político en el ejercicio ético y social.

Siguiendo esta idea, para Pérez Gómez (2000), la formación y la práctica docente se desarrollan desde cuatro perspectivas, cada una conformada por dos enfoques o modelos: la perspectiva académica (enfoques enciclopédico y comprensivo), la perspectiva técnica (modelos de entrenamiento y de adopción de decisiones), la perspectiva práctica (enfoques tradicional y reflexivo sobre la práctica) y la perspectiva de reflexión para la reconstrucción social (enfoque crítico y de reconstrucción social, e investigación-acción).

Desde la perspectiva académica, el docente es un especialista de las disciplinas, el rol de docente puede desarrollar un enfoque enciclopédico, es decir, un especialista del conocimiento académico y/o comprensivo, un intelectual que enseña el conocimiento científico, y/o puede desarrollar un enfoque comprensivo, donde funge como un intelectual que pone en contacto al alumno con los saberes científicos y culturales.

En la perspectiva técnica, el docente es un técnico que debe aprender conocimiento y desarrollar competencias de intervención pedagógica. El rol del docente puede desarrollar un modelo de entrenamiento, donde logre el desarrollo de técnicas y procedimientos orientados al dominio de conductas deseables y con elevado rendimiento académico de los estudiantes. Con esto se desarrollará un modelo de adopción de decisiones, donde el docente pone en práctica su eficacia para tomar decisiones y resolver problemas en el aula.

En la perspectiva práctica, el docente es un *artesano* que debe desarrollar su sabiduría experiencial para afrontar las situaciones en el aula. El rol del docente puede desarrollar un enfoque tradicional, donde concibe la enseñanza a través del ensayo y el error en la acumulación de conocimiento, por ende, se desarrollará un enfoque reflexivo sobre la práctica, que busca reflexionar sobre su acción docente.

En la perspectiva de reflexión para la reconstrucción social, el docente es un activista crítico que desarrolla su práctica reflexiva y críticamente con impacto social. El rol del docente puede desarrollar un enfoque crítico y de reconstrucción social, donde el docente es un intelectual transformador que busca desarrollar su práctica para lograr un pensamiento crítico en sus estudiantes, y desarrollar un enfoque de investigación-acción, donde el docente construye el currículo desde su actividad intelectual e investigativa en el aula.

Si bien cada una de las tradiciones, concepciones y percepciones analizadas muestran la formación y la práctica del docente desde una visión, es importante señalar que la docencia es una profesión compleja, donde la sociedad exige del docente conocimientos y competencias que van más allá de su formación inicial y de la propia experiencia (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2011). En los últimos 50 años, la formación y la práctica docente se ha predominado desde un enfoque instrumental, conductista y eficientista en el diseño y la operación de los planes y programas de estudios de la educación básica que se ha ido ajustando con cada reforma (SEP, 2022, p. 51), aspecto que ha minado a los docentes de su autonomía profesional para contemplarse como agentes reflexivos intelectuales transformadores que convoquen el pensamiento crítico de él mismo y de sus estudiantes.

#### PRACTICA REFLEXIVA INTELLECTUAL TRANSFORMADORA Y PENSAMIENTO CRÍTICO

Los docentes son quienes deben despertar la curiosidad, desarrollar la autonomía, fomentar el rigor intelectual y crear las condiciones necesarias para el éxito de la enseñanza formal y de la educación permanente (Delors et al., 1999, p. 157). Sin embargo, si los profesores aspiran a educar a los estudiantes como ciudadanos activos y críticos, también deben convertirse en intelectuales transformativos (Giroux, 1990, p. 177). El docente necesita renovar su práctica tradicional para asumir una práctica reflexiva intelectual transformadora. No es posible exigir al docente que forme en sus estudiantes un espíritu reflexivo intelectual transformador cuando carece de esta habilidad, ni puede reflejar dicho espíritu en su práctica profesional en el aula si su rol e identidad docente permanecen ajenos a un desarrollo intelectual, autónomo, crítico y reflexivo.

De acuerdo con los aportes de Schon (1979), un docente resulta reflexivo cuando busca explicarse lo que sucede, reflexiona sobre los conocimientos implícitos en su acción, recupera saberes, los critica, los reestructura e incorpora a acciones posteriores. Es decir, el docente reflexiona antes, durante y después de su ejercicio profesional. Para Giroux (1990), la práctica reflexiva exige que el docente posea un carácter intelectual transformador y

conciba el rol docente como aquel que asume su función desde los intereses ideológicos y políticos de la naturaleza del discurso educativo, las relaciones sociales del aula y los valores legitimados en su enseñanza. Este enfoque implica formular preguntas sobre lo que se enseña, la forma de enseñar y los objetivos perseguidos (Giroux, 1990).

Por tanto, el docente reflexivo intelectual transformador demuestra capacidad para criticar y cuestionar los discursos educativos dominantes y abre el espacio para incorporar una pedagogía crítica y autónoma, donde los alumnos debaten, asimilan y aprenden los conocimientos y habilidades necesarios para lograr la libertad individual y la justicia social. De esta manera, concede una visión donde el profesorado contribuye con una fuerte crítica de las ideologías tecnocráticas e instrumentales subyacentes a una teoría educativa que separa la conceptualización, la planificación y el diseño de los currículos respecto a los procesos de aplicación y ejecución (Giroux, 1990, p. 176).

Los docentes como intelectuales transformativos necesitan desarrollar un discurso que conjugue el lenguaje de la crítica con el de la posibilidad (Giroux, 1990, p. 178), de modo que introduzcan cambios en su práctica. Es decir, generan un nuevo discurso educativo capaz de examinar y enjuiciar los defectos y fallos de la visión tradicional de la instrucción, al tiempo que descubren nuevas posibilidades de pensamiento y organización de la experiencia escolar (Giroux, 1990).

Una práctica docente reflexiva intelectual transformadora posiciona al docente como un profesional capaz de controlar los materiales curriculares y el currículo mismo. Además de asumir el papel de productor, con capacidad para reflexionar, pensar con creatividad y autonomía, y actuar con sentido ético en el desarrollo de una sociedad más justa y democrática. Así, los docentes fomentan en sus estudiantes la formación de un espíritu crítico, innovador y más humano (Sánchez-Navarro et al., 2024, p. 135).

Un docente que implementa la práctica reflexiva intelectual transformadora, sin duda fomenta el pensamiento crítico en sus alumnos. Este concepto puede adoptar una gran variedad de definiciones, pues existen numerosos autores que describen sobre el tema, y cada uno enfatiza algún aspecto según el ámbito de especialización, sea filosófico, psicológico o educativo. Una de las definiciones más generales explica que el pensamiento crítico se compone de procesos, estrategias y representaciones que las personas emplean para resolver problemas, tomar decisiones y aprender nuevos conceptos (Sternberg, 1986, citado en Bezanilla-Albisua et al., 2018).

## MÉTODO

La presente investigación adopta un enfoque cualitativo con el método socioantropológico. En este marco, las entrevistas actúan como herramienta principal para conocer la cultura de los sujetos investigados; además, la aplicación de un cuestionario de actitudes permite obtener información sobre la práctica de los docentes y, con ello, acceder de manera más precisa a la cultura de los profesores.

García y Vanella (2008) definen el método socioantropológico como un enfoque de la cuestión educativa que exige adentrarse en el mundo del *habitus*, es decir, en aquellas *estructuras estructuradas y estructurantes*, que señala Bourdieu, y en el espacio natural en que se reproducen, que es la vida cotidiana. Este enfoque implica registrar como natural la experiencia cotidiana de otros, centrarse en el carácter rutinario de sus actividades diarias y observar cómo se entrecruzan la normatividad formal e informal, explícita e implícita, que organiza su cotidianidad como evidencia y estructura de las relaciones y significados que sedimentan el proceso de socialización.

La socioantropología se dedica a analizar la cultura de los sujetos a partir de la observación de su tejido social, la organización y la manera en que constituyen instituciones para dar respuesta a las necesidades sociales. Consiste en analizar los modos de vida, las pautas de conducta y las interacciones cotidianas, así como las formas de relacionarse, con el objetivo de entender la cultura predominante entre los sujetos investigados. Estudios como el de López Zavala (2011), titulado *Ética de la profesión académica*, ilustran cómo el método socioantropológico resulta idóneo para analizar la cultura de los profesores.

La ruta metodológica seguida incluye tres fases: Primero, se realizó la indagación documental que permitió identificar categorías teóricas y delinear un cuestionario de actitudes. En una segunda etapa, se aplicó dicho cuestionario a una muestra de 237 docentes en formación inicial inscritos en los Cursos Extracurriculares para el Proceso de Admisión Docente del Centro de Actualización del Magisterio, unidad Mazatlán. Finalmente, como tercera instancia, se efectuaron entrevistas semiestructuradas a nueve docentes de educación básica con experiencia en instituciones formadoras de educadores: tres frente a grupo, dos directores, uno subdirector y dos asesores técnicos pedagógicos de primaria.

El propósito fue escuchar las voces de los sujetos investigados y recuperar experiencias que aportaran significado al discurso de la NEM, con el objetivo de clarificar rasgos de subjetividad que pueden reflejarse en los cuestionarios aplicados.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El pensamiento crítico, según la NEM, debe centrarse en desarrollar conocimientos, saberes y experiencias para que los estudiantes construyan su propio juicio, así como autonomía para pensar por sí mismos de manera razonada y argumentada. Esto les permite acercarse a la realidad desde diferentes perspectivas, interrogarla y, en su caso, contribuir a transformarla (SEP, 2022).

Con el propósito de conocer las percepciones de los docentes que cursan el último semestre de licenciatura en formación docente y de docentes principiantes, respecto a su práctica educativa, así como a la capacidad real de incentivar que los alumnos reflexionen y desarrollen pensamiento crítico, los resultados del cuestionario se presentan en la Tabla 1, en la cual se detallan las proposiciones de identidad y discrepancia. Se emplearon cinco opciones de respuesta en la escala Likert, donde 1 equivale a *totalmente en desacuerdo*, 2 a *desacuerdo*, 3 a *ni de acuerdo ni en desacuerdo*, 4 a *de acuerdo* y 5 a *totalmente de acuerdo*.

**Tabla 1**

*Cuestionario de actitudes. Pensamiento crítico, docentes en formación inicial y docentes principiantes*

Enunciado	1	2	3	4	5
Tengo la oportunidad de formar mentalidades libres, lo cual haré, aunque sea reformulando lo establecido en el programa y en las reglas institucionales.	14.89%	14.89%	16.17%	32.34%	21.70%
Mi compromiso es formar personas que puedan responder siempre a los propósitos de las instituciones.	17.02%	14.47%	18.30%	29.79%	20.43%

Respecto a la idea de formar mentalidades libres, resulta alentador que el 32.34% se declaró *de acuerdo* y el 21.70% *totalmente de acuerdo*, aceptando la responsabilidad de formar en los alumnos mentalidades libres, aunque esto los lleve a reformular lo establecido en el programa y en las reglas institucionales. Sin embargo, preocupa que casi la mitad de los docentes encuestados, es decir, el 45.95%, adoptó una postura entre el *total desacuerdo*, *desacuerdo* y *neutral*.

Complementando estas expresiones, se observa en las respuestas que los profesores proporcionaron sobre el compromiso de formar, un énfasis en la preocupación, ya que el 20.43% manifestó *total acuerdo* con la afirmación de que su compromiso consiste en formar personas que respondan siempre a los propósitos de las instituciones. En esa sinto-

nía, el 29.79% mostró *acuerdo*; esto implica que la mitad de los docentes encuestados, el 50.22% (5 de cada 10), no rechaza la idea de formar únicamente personas que atiendan a los propósitos de las instituciones, lo que dista de la meta de formar personas autónomas, con pensamiento crítico y reflexivo, que reformulen lo establecido y dictaminado por las instituciones.

### VOCES DE LOS DOCENTES SOBRE EL COMPROMISO DE FORMAR MENTALIDADES LIBRES

En los procesos de reformas educativas anteriores la NEM impulsaba los procesos de calidad, equidad y cobertura donde se han promovido una serie de políticas que afectan la concepción del trabajo docente y por ende el desarrollo de la práctica reflexiva, resultando fundamental que los profesores dispongan y participen en la creación de puentes institucionales, organizativos y curriculares para construir, junto con sus estudiantes, vínculos pedagógicos con la comunidad (SEP, 2022).

Una situación preocupante es que solo el 54.04% de los encuestados acepta la responsabilidad de formar mentalidades libres, aunque en ocasiones deban ir contra lo establecido en el programa y en las reglas institucionales. Respecto a esto, algunas de las opiniones más repetidas por los docentes entrevistados son las siguientes (por cuestiones de privacidad y ética, no se colocó el nombre, solo una abreviatura):

“No estamos formando niños, adolescentes, adultos y profesionistas de libre pensamiento, sino únicamente para cubrir cierto aspecto laboral. Se priorizan aspectos técnicos, por ejemplo, se realizan acciones de determinada manera porque se requiere mano de obra; hoy resulta raro encontrar personas que manifiesten su interés por estudiar, ya que actualmente lo que retribuye económicamente son las redes sociales” (D. preescolar-1).

“Desafortunadamente creemos que el formar ciudadanos críticos implica hacer algo diferente de lo que hemos estado haciendo a lo largo de estos años, y a veces el reto personal de asumir prácticas que realmente busquen cuestionar al alumno, hacerlo crítico, hacerlo reflexivo, que realmente cuestione lo que sucede en su entorno no lo queremos asumir como nuestra responsabilidad, y es una lástima ver que los alumnos que van egresando de instituciones formadoras de docentes no sientan ese compromiso por decir: yo voy a ser parteaguas, yo voy a emprender una batalla contra lo que comúnmente se hace que es trabajar con el mismo esquema, personas que solo obedezcan instrucciones, personas que no reflexionan sobre las instrucciones, personas que no le aporten al contexto, que no le aporten a la comunidad y que no sean agentes de cambio” (ATP- 1).

“Me llama la atención que la encuesta la contestaron estudiantes en formación y maestros principiantes que están reflejando lo que se está viviendo, y lo que están haciendo los docentes en servicio” (Sub. D. Primaria-1).

“Existe una baja autoestima docente... ellos se autolimitan en esta parte. Yo desde mi trinchera como directora siento que sí se brindan oportunidades para que hagan cosas fuera del cascarón, sin embargo, no las hacen, no las aprovechan y caemos en el mismo juego de antes, no sé si será por comodidad que ellos mismos se van limitando a esta parte, y quienes se han atrevido a romper este cascarón, a hacer actividades creativas que nunca se han visto, también esas actividades son limitadas hasta cierto punto, y nosotros lo platicamos mucho porque siempre estamos tratando de que no se les olvide cuál es el perfil de egreso y el perfil de egreso es un ciudadano para el futuro, los niños de hoy necesitan tener pensamiento crítico, lo decimos, pero también al momento de revisar las planeaciones vemos que estamos quedando limitados a lo que viene el libro puedes cuesta mucho salir de ahí. Hay mucha oportunidad que se está desaprovechando” (D. Primaria-2).

Los resultados que nos arroja esta investigación reflejan una preocupante debilidad ética en el actuar docente de nivel básico, ya que un considerable porcentaje de los maestros en sus prácticas docentes no promueve de manera sistemática el pensamiento crítico en sus estudiantes, lo cual pone en evidencia una omisión significativa en su responsabilidad formativa.

Esta situación resulta especialmente grave si se considera que el fomento del pensamiento crítico es un eje transversal y prioritario en el marco de la NEM, la cual plantea una educación centrada en la formación integral de niñas, niños y adolescentes, con énfasis en la justicia social, la equidad y la participación democrática.

El pensamiento crítico, tal como lo define la NEM, no se limita a una habilidad académica, sino que representa una capacidad ética y política para interrogar al mundo, detectar y cuestionar las estructuras que reproducen la injusticia, la desigualdad, el racismo, el machismo, la homofobia y cualquier otra forma de exclusión (SEP, 2022). En este sentido, la ausencia de prácticas docentes orientadas a desarrollar esta capacidad limita el aprendizaje de los estudiantes, y también los priva de herramientas fundamentales para comprender y transformar su realidad.

El hecho de que los alumnos no se formen en pensamiento crítico implica que el sistema educativo sigue reproduciendo esquemas tradicionales que fomentan la obediencia y la pasividad, en lugar de cultivar el juicio propio, la argumentación y la reflexión profunda.

Esta omisión se traduce en una deuda ética y pedagógica con las nuevas generaciones, que tienen el derecho a una educación emancipadora, consciente y comprometida con la transformación social. En consecuencia, es importante replantear las prácticas docentes, fortalecer la formación ética del profesorado y garantizar que el pensamiento crítico deje de ser un discurso aspiracional para convertirse en una práctica cotidiana dentro del aula.

## CONCLUSIONES

Los hallazgos de esta investigación evidencian una situación alarmante: el 50% de los docentes que participaron en 2025 en el proceso de admisión a plazas de nivel básico no incorpora de manera intencionada ni sistemática la reflexión ni el pensamiento crítico en su práctica pedagógica cotidiana. Esta omisión representa una clara contradicción con los principios establecidos por la NEM, la cual propone una educación que no solo transmita conocimientos, sino que forme a estudiantes críticos, conscientes y comprometidos con la transformación social.

Lejos de ser un componente accesorio, el pensamiento crítico constituye uno de los ejes articuladores de la NEM, pues permite la construcción de una ciudadanía con valores democráticos, incluyente y con sentido de justicia social. Desde esta perspectiva, lo crítico supone una postura ética ante la vida: la recuperación del otro desde la diversidad, el respeto a las diferencias y la capacidad de oponerse a todo aquello que reproduce desigualdad, exclusión o violencia estructural.

El hecho de que una proporción significativa del magisterio no promueva estas capacidades en sus estudiantes refleja una deuda ética y formativa de gran alcance. Como profesionales de la educación, los docentes están llamados a formar mentalidades libres, capaces de cuestionar lo establecido, analizar de forma crítica distintas realidades y tomar decisiones fundamentadas desde una perspectiva ética y socialmente responsable.

La NEM establece que el pensamiento crítico debe permitir a niñas, niños y adolescentes interrogar al mundo y oponerse a formas de injusticia como el racismo, el machismo, la homofobia y toda clase de exclusión que ha sido históricamente normalizada. Si la escuela no abre espacios para este tipo de reflexión termina, aunque sea de manera pasiva, por reproducir estructuras de poder injustas y relaciones sociales desiguales.

En este sentido, los resultados de esta investigación no solo evidencian la necesidad de actualización y formación continua del profesorado, sino también la urgencia de transformar las prácticas pedagógicas para que respondan al sentido profundo de la educación: formar sujetos libres, críticos, empáticos y comprometidos con la construcción de una sociedad más justa. Promover el pensamiento crítico en la educación básica no es una opción: representa una responsabilidad ética impostergable.

Ante esta situación, los docentes deben transformar sus prácticas pedagógicas tradicionales para implantar prácticas reflexivas intelectuales transformativas, de tal manera que, tanto el docente como los estudiantes, enfrenten el desafío de pensar por sí mismos, cuestionen la autoridad y generen soluciones innovadoras.

La falta de atención al pensamiento crítico y a la reflexión en la práctica pedagógica de los docentes de educación básica, como se advierte en los hallazgos de la presente investigación, repercute tanto en la calidad del aprendizaje como en la formación de los futuros ciudadanos. En el ámbito científico, esta omisión limita el desarrollo cognitivo y las habilidades metacognitivas de los estudiantes, lo cual afecta de manera negativa su capacidad para resolver problemas complejos.

Desde una perspectiva social, la carencia de estas competencias perpetúa las desigualdades y dificulta la construcción de una sociedad crítica y comprometida. Por tanto, resulta necesario que los docentes reciban formación continua que les permita integrar el fomento del pensamiento crítico en su práctica educativa y asegurar una educación más equitativa, inclusiva y acorde con las necesidades del siglo XXI.

## REFERENCIAS

- Bermúdez Mendieta, J. (2021). El aprendizaje basado en problemas para mejorar el pensamiento crítico: revisión sistemática. *INNOVA Research Journal*, 6(2), 77-89. <https://revistas.uide.edu.ec/index.php/innova/article/view/1681>
- Bezanilla-Albisua, M. J., Poblete-Ruiz, M., Fernández-Nogueira, D., Arranz-Turnes, S., y Campo-Carrasco, L. (2018). El pensamiento crítico desde la perspectiva de los docentes universitarios. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 44(1), 89-113. <http://revistas.uach.cl/index.php/estped/article/view/3600>
- De Lella, C. (1999). *I Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación Modelos y tendencias de la formación docente*. Organización de Estados Ibe-

roamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

- Delors, J. (1999). *La Educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI* (compendio). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa)
- Ennis, R. (2005). Pensamiento crítico: un punto de vista racional. *Revista de psicología y educación*, 1(1), 47-64. <https://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/5.pdf>
- Facione, P. A. (2007). *Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante?* Página web oficial de Eduteka. <https://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/PensamientoCriticoFacione.pdf>
- Fowler, B. (2002). *La taxonomía de Bloom y el pensamiento crítico*. Página web oficial de Eduteka. <https://eduteka.icesi.edu.co/modulos/6/143/109/1>.
- Freire, P. (1999). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- García S., y Vanella, L. (2008). *Normas y valores en el salón de clases*. Siglo XXI Editores.
- García, C. M. (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Editores: Barcelona : EUB
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Paidós.
- Kurland, D. (1995). *Critical Reading vs. Critical Thinking*. Página web oficial de Dan Kurland. [http://www.criticalreading.com/critical\\_reading\\_thinking.htm](http://www.criticalreading.com/critical_reading_thinking.htm).
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación* (2ª ed.). Ediciones de la Torre.
- Liston, D. P., y Zeichner, K. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Ediciones Morata.
- López Mendoza, M., Moreno Moreno, E. M., Uyaguari Flores, J. F., y Barrera Mendoza, M. P. (2022). El desarrollo del pensamiento crítico en el aula: testimonios de docentes ecuatorianos de excelencia. *Areté, Revista digital del doctorado en educación*, 8(15). <https://doi.org/10.55560/arete.2022.15.8.8>
- López Zavala, R. (2011). *Ética de la Profesión Académica, valores del profesorado en la sociedad del conocimiento*. Eitorial Juan Pablos.
- Pardo Romero, S. L., Arévalo, L. M., y Quiazua Fetecua, M. Y. (2014). Desarrollo de pensamiento crítico a partir de rutinas de pensamiento en niños de ciclo I de educación [Tesis de maestría, Universidad de la Sabana].
- Paul, R., y Elder, L. (2005). *Una guía para los educadores en los estándares de competencia para el pensamiento crítico. Estándares, principios, desempeño, indicadores y resultados con una rúbrica maestra en el pensamiento crítico*. Fundación para el Pensamiento Crítico. [https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp\\_Standards.pdf](https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp_Standards.pdf).
- Pérez Gómez, Á. (2000). La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En J. Gimeno Sacristán y Á. Pérez Gómez,

*Comprender y transformar la enseñanza* (398-441). Morata.

Saiz Sánchez, C., y Fernández Rivas, S. (2012). Pensamiento crítico y aprendizaje basado en problemas cotidianos. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(3), 325-346. <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6026>

Sánchez-Navarro, M. E., Ayala-Elenes, M., y Saldaña-Belmar, C. (2024). Formación y práctica docente. Reflexiones desde la pedagogía crítica de Henry A. Giroux para el desarrollo de una práctica reflexiva intelectual transformativa. *Revista Eduscientia. Divulgación de la Ciencia Educativa*, 7(13), 119-137. <https://www.eduscientia.com/index.php/journal/article/view/442>

Schon, D. (1979). *The reflective practitioner*. Basic Books.

SEP. (2011). Relevancia de la profesión docente en la escuela del nuevo milenio. En *Curso básico de formación continua para maestros en servicio 2011*. Secretaría de Educación Pública.

SEP. (2022). *Planes de estudios de la educación básica 2022*. Secretaría de Educación Pública.

Sternberg, R. J. (1986). *Critical Thinking: Its Nature, Measurement and Improvement*. National Institute of Education.