

Percepciones y experiencias educativas en formación docente y pensamiento crítico

Perceptions and Educational Experiences in Teacher Education and Critical Thinking

Percepções e experiências educativas na formação de professores e pensamento crítico

Andrea Muñoz-Barriga¹
Yamith José Fandiño-Parra²
Rodolfo López-Díaz³

Resumen

El presente artículo de investigación tiene como propósito divulgar los resultados del proyecto titulado *El desarrollo del pensamiento crítico en la formación docente: experiencias educativas innovadoras de los docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad de La Salle*. Este estudio buscó analizar la configuración de las experiencias educativas de los docentes para la formación del pensamiento crítico mediante una metodología de carácter exploratorio y descriptivo. Sobre esa base, en un primer momento pretendió caracterizar las percepciones de los docentes y estudiantes de la Facultad respecto al pensamiento crítico y su formación. Posteriormente, se propuso comprender cómo se configuran las experiencias educativas de los profesores en ese campo para, finalmente,

¹ Universidad de La Salle. Doctora en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: amunoz@unisalle.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0275-6528>

² Universidad de La Salle. Doctorando en Educación y Sociedad de la Universidad de La Salle. Correo electrónico: yfandino@unisalle.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5567-5465>

³ Universidad de La Salle. Magíster en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana. Correo electrónico: ralopez@unisalle.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0821-7437>



TEMÁTICA LIBRE

[HTTPS://DOI.ORG/10.36737/01230425.N45.2023.2872](https://doi.org/10.36737/01230425.N45.2023.2872)

establecer implicaciones pedagógicas y didácticas como aporte a los contextos educativos universitarios. La recolección de datos se hizo a través de cuestionarios en línea y un grupo focal. Entre los resultados más relevantes, se encontró la influencia de la perspectiva cognitiva en la conceptualización del pensamiento crítico, derivada de la multiplicidad de propuestas teóricas que clasifican una serie de habilidades complejas y básicas involucradas en la formación de dicho proceso. En cuanto a las experiencias educativas, predominó la relación entre saber pedagógico y práctica educativa, a partir de la articulación del pensamiento crítico con la acción.

Palabras clave: pensamiento crítico, percepciones, experiencias educativas, programas de formación de docentes, docentes en formación, ciencias de la educación.

Abstract

The purpose of this research article is to disseminate the results of the project entitled: *El desarrollo del pensamiento crítico en la formación docente: experiencias educativas innovadoras de los docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad de La Salle*. This study sought to analyze the configuration of teachers' educational experiences for the formation of critical thinking through a methodology of an exploratory and descriptive nature. On that basis, it first sought to characterize the perceptions of teachers and students of the faculty regarding critical thinking and its formation. Subsequently, it was proposed to understand how teachers' educational experiences in this field are configured to finally establish pedagogical and didactic implications as a contribution to university educational contexts. Data collection was done through online questionnaires and a focus group. Among the most relevant results, we found the influence of the cognitive perspective in the conceptualization of critical thinking, derived from the multiplicity of theoretical proposals that classify a series of complex and basic skills involved in the formation of this process. Regarding educational experiences, the relationship between pedagogical knowledge and educational practice predominated, based on the articulation of critical thinking with action.

Keywords: critical thinking, perceptions, educational experiences, teacher education programs, teachers in training, educational sciences.

Abstrato

O objetivo deste artigo de investigação é divulgar os resultados do projeto intitulado *El desarrollo del pensamiento crítico en la formación docente: experiencias educativas innovadoras de los docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad de La Salle*. Este estudo procurou analisar a configuração das experiências educativas dos professores para o desenvolvimento do pensamento

crítico por meio de uma metodologia exploratória e descritiva. Nesta base, procurou primeiro caracterizar as percepções dos professores e alunos da Faculdade no que diz respeito ao pensamento crítico e à sua formação. Subsequentemente, foi proposto compreender como as experiências educativas dos professores neste campo são configuradas de modo a finalmente estabelecer implicações pedagógicas e didáticas como uma contribuição para os contextos educativos universitários. A coleta de dados foi feita por meio de questionários online e um grupo focal. Entre os resultados mais relevantes, encontramos a influência da perspectiva cognitiva na conceptualização do pensamento crítico, derivada da multiplicidade de propostas teóricas que classificam uma série de competências complexas e básicas envolvidas na formação deste processo. Em termos de experiências educativas, predominou a relação entre o conhecimento pedagógico e a prática educativa, com base na articulação do pensamento crítico com a ação.

Palavras-chave: pensamento crítico, percepções, experiências educativas, programas de formação de professores, professores em formação, ciências da educação.

Introducción

En los últimos años, la relación entre formación docente y pensamiento crítico ha adquirido gran importancia, principalmente porque se espera que el sistema educativo facilite e impulse la adquisición y el desarrollo de las habilidades propias del pensamiento superior (analizar, inferir, interpretar, evaluar, etc.) (Gómez y Botero, 2020; Zambrano *et al.*, 2018). Igualmente, se asume que son los docentes y sus formadores los encargados de diseñar e implementar estrategias y recursos (aclaración de conceptos, análisis de argumentos, valoración de credibilidad, autoexaminación, autocorrección, lectura crítica, escritura analítica, etc.) que permitan la construcción de juicios informados y el cuestionamiento metódico de información (Ossa *et al.*, 2018; Palacios *et al.*, 2017). Sobre esa base, se busca que la relación armoniosa entre el trabajo con pensamiento crítico y la formación docente les posibilite a las instituciones educativas y a los programas formativos educar estudiantes no solo con saberes profundos de su realidad local y mundial, sino especialmente con actitudes conscientes de cómo el conocimiento, la información y los procesos sociales cambian (Bocanegra *et al.*, 2021). Actualmente, en el contexto educativo latinoamericano y colombiano, la formación para el pensamiento crítico es un tema de amplia relevancia, dada la necesidad de consolidar una educación de calidad e integral que contribuya a promover procesos de enseñanza y aprendizaje enfocados en la formación de ciudadanos éticos, responsables y comprometidos con su entorno social (Acero *et al.*, 2022; Novoa y Carrión, 2021; Lengua *et al.*, 2020).

En este marco, la formación del pensamiento crítico en las Facultades de Ciencias de la Educación es uno de los ejes transversales de las propuestas curriculares en los diferentes programas y se ha constituido en un tema de reflexión e investigación propio de las dinámicas académicas y pedagógicas. En la Universidad de La Salle, se busca que los profesores en formación y en ejercicio, tanto en pregrado como en posgrado, vivan experiencias educativas en torno a la adquisición y el desarrollo de habilidades y estrategias que les permitan actuar tácticamente y pensar críticamente (Fandiño *et al.*, 2021). No obstante, en las ciencias de la educación persiste un vacío de conocimiento en cuanto a cómo perciben los formadores de docentes el término pensamiento crítico y cómo tales percepciones influyen en los procesos formativos de las diferentes áreas y programas; así como en la manera en la cual tales procesos se configuran a nivel pedagógico y didáctico como experiencias educativas (Espinola y Santos, 2022; Galindo, 2021). Se debe señalar que las percepciones docentes y las experiencias educativas son asuntos que no suelen recibir atención en estudios sobre la formación en pensamiento crítico, los cuales tienden a enfatizar temas como la argumentación, la solución de problemas, la metacognición, las estrategias didácticas y el desempeño del profesor (Tamayo *et al.*, 2015 y Bocanegra *et al.*, 2021).

Referentes teóricos

Pensamiento crítico

Sin duda, todos los seres humanos piensan, pero no siempre son coherentes con su pensamiento y menos aún son conscientes de sus propios procesos de pensamiento (Jaramillo y Puja, 2016). En consecuencia, suelen tomar decisiones sin considerar los datos a los que pueden acceder, se dejan influir por prejuicios y creencias previas o se basan en fundamentos erróneos lejanos al argumento del propio razonamiento. Al respecto, Elder y Paul (2008) argumentan que «necesitamos reflexionar sobre nuestro pensamiento y al mismo tiempo pensar en cómo mejorarlo» (p. 14).

En educación, la noción se entiende como «procesos, estrategias y representaciones que las personas utilizan para resolver problemas, tomar decisiones y aprender nuevos conceptos» (Sternberg, 1986, p. 13). Para Ennis (2001), el pensamiento crítico es un proceso cognitivo complejo que involucra disposiciones y capacidades con tres dimensiones básicas: lógica (juzgar, relacionar palabras con oraciones), criterio (usar opiniones para juzgar oraciones) y pragmático (comprensión del juicio y la decisión para construir y transformar el entorno). Por su parte, Facione (2007) sostiene que es «el proceso de juicio autorregulado intencional» (p. 22) y se constituye en una competencia esencial en la vida que permite impregnar de propósito,

sentido y horizonte a los procesos, prácticas y experiencias laborales, académicas, sociales, culturales y personales.

Desde una perspectiva holística, Boisvert (2004) entiende el concepto como «las capacidades y actitudes que protagonizan el proyecto de análisis y dominio de las innumerables informaciones que caracterizan el contexto social actual» (p. 25). En consecuencia, este tipo de pensamiento «ocupa un lugar importante en la vida adulta, ya que facilita las elecciones personales, la adopción de un estilo de vida o la adquisición de bienes materiales» (Boisvert, 2004, p. 26). De esta forma, el pensamiento crítico no sólo da cuenta del trabajo académico y científico, con cuestiones como la lógica, la inducción, la deducción y la reflexión, sino que también forma parte de la vida cotidiana de las personas, brindándoles herramientas como la perspicacia, el ingenio y la previsión; herramientas que, en última instancia, les permitan decidir inteligentemente y actuar en consecuencia (Muñoz y López, 2020; Saiz y Fernández, 2012).

Formación docente y pensamiento crítico

Actualmente, existe un creciente interés por adelantar proyectos investigativos que cualifiquen la educación tanto de profesores en formación como de profesores en ejercicio. Este interés ha sido impulsado por políticas y diagnósticos que ubican la formación docente en el centro de estrategias y reformas orientadas hacia la mejora y la transformación de los sistemas educativos (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2015; García, *et al.*, 2014; Organización de Estados Iberoamericanos [OEI], 2013). Ahora bien, estas nuevas propuestas formativas ven a los profesores no como objetos, sino como sujetos de transformación, pues como afirma Torres (2000), «para cambiar la educación es preciso trabajar con los docentes, no contra ellos o a sus espaldas, asumiéndolos no únicamente como agentes de la reforma sino como aliados y como sujetos del cambio» (p. 1).

En cuanto a la relación entre pensamiento crítico y formación docente, esta resulta indiscutible, ya que son los profesores los primeros actores sociales convocados a adquirir este tipo de forma de pensar, actuar y hablar para que puedan desarrollar en sus estudiantes formas de razonamiento reflexivas, críticas y creativas. Desde esta perspectiva, Miranda (2003) afirma que la formación de los profesores en pensamiento crítico les posibilita no sólo enfrentar de mejor manera su profesión, sino adaptarse a los cambios que eventualmente pudieran producirse en el ámbito en el cual se desenvuelven.

Desde un enfoque crítico, la formación docente está basada primordialmente en la confianza en los profesores, en las instituciones en las que trabajan y en la comunidad educativa en general. Así, este proceso debe seguir los principios que guían las prácticas de aprendizaje de co-

munidades de enseñanza al fomentar la cooperación y la experticia compartida. La formación docente debe entenderse, entonces, como un compromiso dentro del trabajo de los profesores por alcanzar los propósitos de su profesión a la vez que dan respuesta a sus necesidades particulares (Díaz, 2004).

A nivel teórico, diferentes autores plantean una estrecha relación entre formación docente y desarrollo del pensamiento crítico. En 2018, un grupo de trabajo de Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales⁴ revisó la obra de Paulo Freire para encontrar pistas conceptuales y metodológicas que les facilitaran a colegios y universidades implementar proyectos que, entre otras cosas, impulsaran el «posicionamiento social, político y educativo de su voz y de sus acciones, en tanto posibilitadoras de reflexión, creación y transformación. Incluso para comprender los problemas de su misma profesión, tanto en marcos amplios como específicos» (Gil *et al.*, 2018, p. 11). Por su parte, Fernández *et al.* (2019) sostienen que es vital moverse de talleres y actividades tradicionales que poco aplican la argumentación y la construcción de juicios de valor hacia estrategias y recursos que enseñen a pensar para la acción crítica y comprensiva. Concretamente, estos autores abogan por una formación docente que «contribuya a redimensionar y resignificar la ciencia para la producción del conocimiento, impactar en el contexto social comunitario y para que el pensamiento científico pase a formar parte de la cultura del profesional de la educación» (p. 69). Finalmente, Gutiérrez *et al.* (2021) sostienen que es vital que las facultades de educación propongan apuestas formativas en las cuales las prácticas dialógicas en el aula se vinculen intencionada y sistemáticamente con el desarrollo del pensamiento crítico de los docentes tanto en formación como en ejercicio.

Ahora bien, el proyecto *Tuning* en América Latina identificó que, a pesar de que las habilidades de pensamiento cuentan con una valoración positiva, su desarrollo curricular en los programas de formación docente en facultades de educación resulta débil (Beneitone *et al.*, 2007). Este estado de cosas plantea un desafío importante para las facultades y programas de pregrado y posgrado, pues son los profesores los primeros profesionales que deben contar con una formación sólida y sistemática en estas habilidades, de manera que sean capaces de enseñarlas a los estudiantes, como lo propone la política educativa (Mina y Caicedo, 2020; Bezanilla *et al.*, 2018). De esta forma, es vital mover la frontera del conocimiento en cuanto a la formación del pensamiento crítico de los profesores, pues este asunto se ha abarcado tradicionalmente desde posturas psicológicas, las cuales entienden esta formación como un asunto de desarrollo cognitivo únicamente (Mogrovejo, 2019). En consecuencia, resulta relevante apostar por posturas

⁴ CLACSO.

de corte cualitativo-interpretativo y sociocrítico que posibiliten miradas centradas en las perspectivas y las experiencias de los sujetos, a la vez que se enfoquen en las relaciones culturales y discursivas (Giroux, 1994; Morales, 2014).

Metodología

Para los efectos de este estudio, se sugirió una investigación de carácter cualitativo y de alcance exploratorio-descriptivo. Los participantes del estudio fueron elegidos mediante un muestreo por conveniencia. Concretamente, se empleó un muestreo no probabilístico, el cual combinó muestra de expertos con muestra por cadena o redes. De esta manera, se buscó identificar y contar con participantes que proporcionaran un sentido de comprensión profunda del ambiente y el problema de investigación (Creswell, 2013). En total, se encontraron 24 docentes de tiempo completo y 107 estudiantes de los diferentes programas de la Facultad de Ciencias de la Educación, como se describe en las tablas 1 y 2.

Tabla 1

Docentes de tiempo completo de la facultad de ciencias de la educación

Programa	%	Edad en años	%	Experiencia profesional en años	%
Licenciatura en Español y Lenguas Extranjeras	58,3	25 y 35	0	1 a 5	20,8
Licenciatura en Educación Religiosa	16,6	36 y 46	41,7	6 a 10	29,2
Maestría en Docencia	20,8				
Maestría en Didáctica de las Lenguas	4,1	Más de 46	58,3	Más de 10	50
Doctorado en Educación y Sociedad	12,5				

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2
Estudiantes de programas de la Facultad de Ciencias de la Educación

Programa	%	Edad en años	%	Tiempo de vinculación en años	%
Licenciatura en Español y Lenguas extranjeras	77,6	16 y 20	37,4 %	0 y 1	20,6
Licenciatura en Educación Religiosa	5,6	21 y 24	40,2 %	1 y 2	16,8
Maestría en Docencia	16,8	25 y 30	11,23 %	2 y 3	37,4
Maestría en Didáctica de las Lenguas	0,9	31 y 35	7,5 %	3 y 4	16,8
Doctorado en Educación y Sociedad	0,9	36 y 40	1,9 %	Más de 4	12,1
		Más de 40	3,7 %		

Fuente: elaboración propia.

Siguiendo a Rodríguez, *et al.*, (1999), las fases de la investigación comprendieron los siguientes procesos: a) fase descriptiva en la que se buscó caracterizar las percepciones de los maestros frente al término de pensamiento crítico y su formación en el contexto de la investigación; b) fase analítica, enfocada en la interpretación y análisis de las experiencias educativas de los maestros hacia la formación del pensamiento crítico y c) una fase comprensivo-interpretativa en la que se trianguló temáticamente la información analizada que posteriormente permitió determinar algunos principios pedagógicos y didácticos en el contexto. En la fase descriptiva, como resultado del número de participantes y con el propósito de establecer tendencias, se diseñaron cuestionarios en línea, dirigidos a docentes y estudiantes de programas de una facultad de educación, con preguntas abiertas y cerradas hacia la identificación, comprensión y comparación de los rasgos de las percepciones presentadas en articulación con los aspectos propios de la formación del pensamiento crítico. En la fase analítica, gracias a su participación voluntaria y con el objetivo de profundizar y enriquecer los datos, se realizó un grupo focal con cuatro de los profesores encuestados, quienes cuentan con el rol de coordinadores de las áreas de investigación, español e inglés en pregrado y doctorado.

Resultados y discusión

Percepciones sobre lo crítico en la formación

Los hallazgos más relevantes permiten establecer que los maestros coinciden en percibir el término como una capacidad y un proceso cognitivo, los cuales suponen el desarrollo de un conjunto de habilidades para la transformación social como elemento fundamental. Este hecho se presenta en consonancia con las propuestas de diferentes autores en el campo, quienes conciben este tipo de pensamiento como la fuente cognitiva importante para desarrollar acciones propias de las situaciones cotidianas, actuar y alcanzar diversas tareas con impacto en asuntos sociales (Halpern, 1998; Ku, 2009; Phan, 2010).

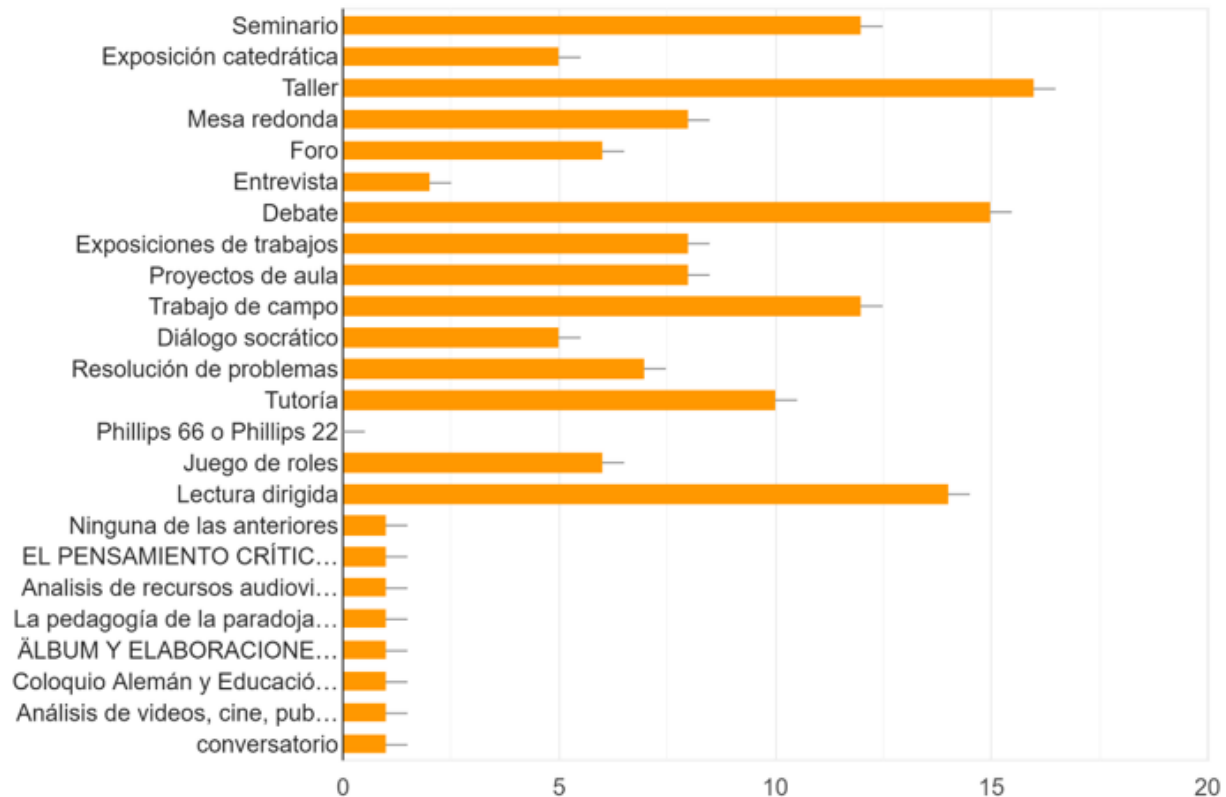
Dada la influencia en la conceptualización del pensamiento crítico desde una dimensión cognitiva, las percepciones de los profesores parecen estar ligadas a la multiplicidad de propuestas teóricas para clasificar una serie de habilidades complejas y básicas involucradas en la formación de dicho proceso. Sobre esa base, y desde la perspectiva de los profesores de la Facultad, las capacidades más relevantes son: a) análisis contextual, b) toma de decisiones/toma de posturas, c) resolución de problemas y d) argumentación. En otras palabras, los profesores parecen favorecer el ser capaz de analizar la realidad o situaciones contextuales, lo cual se constituye en un asunto que resulta significativo para los encuestados y, el cual, está estrechamente relacionado con el desarrollo de otras habilidades básicas. En este sentido, Snyder y Snyder (2008) afirman que las habilidades de pensamiento crítico son importantes porque permiten a los estudiantes enfrentarse a problemas sociales, científicos y prácticos, y a su vez, son necesarias para tomar decisiones efectivas en contexto. Además, la argumentación es fundamental porque en el proceso de resolución de problemas y toma de decisiones, es necesario construir argumentos, hipótesis y justificaciones divergentes (Facione, 1990; Halpern, 1998). Para los participantes, hay un conjunto de habilidades que pueden complementar el ejercicio de las habilidades centrales presentadas previamente, tales como la inducción, la deducción, la analogía, la abducción, la inferencia, la interpretación y la evaluación. Muchos autores también están de acuerdo con esta perspectiva, ya que el pensamiento crítico es asumido como un constructo cognitivo multifacético que supone procesos inductivos, deductivos y de creación, representados en un conjunto heterogéneo de habilidades (Snyder y Snyder, 2008).

Por otro lado, la importancia de la formación del pensamiento crítico desde la perspectiva de los profesores tiene un efecto valioso en su perfil profesional a partir de dos aspectos relevantes: lo social y lo pedagógico. En términos de lo social, los profesores dan relevancia a la transformación social mediante la acción y a la agencia política. En cuanto a la primera cate-

goría, coinciden en afirmar que la acción en articulación con el análisis del contexto tiene un rol principal en la formación. Aquí vale la pena resaltar, que el proceso de aprendizaje del pensamiento crítico se percibe como una herramienta para el cambio individual y social. En este sentido, Mezirow (2000) sostiene que este aprendizaje transformador permite a las personas reflexionar críticamente sobre sus propias suposiciones, creencias y planes hacia la experimentación de un profundo cambio estructural en sus pensamientos, sentimientos y acciones. Ahora bien, en cuanto a la agencia política, esta se percibe como un componente significativo y propio de la transformación social. Más allá del enfoque cognitivo, es necesario prestar atención a la naturaleza política de los argumentos y a los razonamientos que permitan a los estudiantes cuestionar el poder y la forma en que se estructuran las relaciones sociales (Giroux 1994). Dicha combinación de habilidades cognitivas y sociales puede contribuir al desarrollo de una ciudadanía democrática que no solo se centre en la capacidad de pensar crítica y políticamente, sino que también requiera de actitud, empatía y compromiso con el cuidado (Ten Dam y Volman, 2004).

En términos de lo pedagógico, los profesores perciben el trabajo con pensamiento crítico en el desarrollo tanto de actividades de Facultad como con actividades en el aula de clase. Entre las actividades de la Facultad, se encuentra una tendencia a destacar los talleres de capacitación a maestros, la semana de la Facultad y la investigación, como áreas que los docentes encuentran indispensables en los procesos educativos para el desarrollo del pensamiento crítico. Aquí evidencian espacios formativos relevantes como los semilleros, las defensas de tesis, los coloquios y simposios y los proyectos de investigación de profesores y estudiantes. Estas percepciones implican que la investigación es un fuerte componente curricular para el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico. Ahora bien, en cuanto a las actividades en el aula de clase, los maestros dan relevancia a estrategias como proyectos, resolución de conflictos, juegos de roles, debates y redacción de párrafos argumentativos. Además, resaltan la importancia del ejercicio de análisis de lectura con textos de carácter narrativo y argumentativo, presentando a la biografía y la autobiografía como tipologías textuales más usadas (Muñoz, 2015), como se ilustra en la figura 1.

Figura 1
Estrategias empleadas por profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación



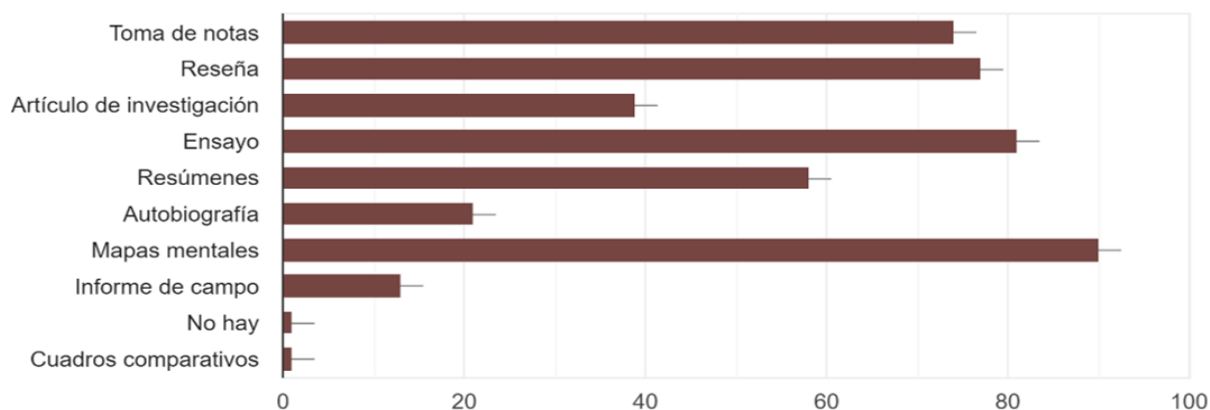
Fuente: elaboración propia.

Por otra parte, en la percepción del pensamiento crítico, los estudiantes coinciden en afirmar que el término se refiere a una capacidad o habilidad para el análisis y la reflexión en un contexto determinado. En este sentido, ellos valoran la formación del pensamiento crítico como importante porque se constituye en una de las bases de su ejercicio profesional y les permite ir más allá de los conocimientos propios de las disciplinas hacia la comprensión del mundo y la transformación social. A su vez, los estudiantes hacen alusión a diversos tipos de formación en el pensamiento crítico de acuerdo con sus experiencias educativas en la universidad y resaltan la relevancia de la lectura, la escritura y la oralidad como habilidades propias de lo crítico. Estas habilidades se trabajan mediante el ejercicio de actividades relacionadas con la lógica y la argumentación, con la participación en mesas redondas y debates, así como en los procesos

de elaboración de ensayos, autobiografías y sesiones de diálogo socrático. Igualmente, hacen énfasis en el proceso de investigación formativa al interior de los semilleros de investigación, en cuanto estos espacios posibilitan el desarrollo de capacidades de indagación, reflexión y comunicación en un contexto determinado y ligado a la acción (García *et al.*, 2018) (figura 2).

Figura 2

Tipos de escritos empleados por los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación



Fuente: elaboración propia.

En términos generales, los estudiantes perciben como útiles las experiencias de formación crítica relacionadas con el desarrollo de habilidades cognitivas, actitudes personales y habilidades comunicativas. En este sentido, vale la pena mencionar la propuesta de Soler (2020), quien asume lo crítico como la potenciación de un complejo de prácticas de diverso orden hacia la transformación social, en las cuales se ven involucradas habilidades de tipo cognitivo, actitudinal y comunicativo. En cuanto a habilidades cognitivas, esta autora resalta el análisis, la síntesis y la argumentación, mientras que en relación con habilidades actitudinales discute la curiosidad, la imaginación y la creatividad. Al hablar de habilidades comunicativas, la autora propone pensar en el conocimiento y manejo de los códigos, los géneros discursivos y sus convenciones sociales.

En general, los hallazgos sugieren la existencia de una serie de percepciones facilitadoras que llevan tanto a profesores como a estudiantes en la Facultad de Ciencias de la Educación a asumir positivamente el pensamiento crítico como dimensión de la formación docente. Estas percepciones los incitan a construir conocimiento pedagógico-didáctico sobre qué es el pensamiento crítico y cómo trabajarlo en el salón de clases y, a su vez, posibilitan la presencia de

actitudes favorables sobre el valor y la utilidad de adquirir habilidades y estrategias que garanticen el actuar y pensar de manera lógica y coherente (Amador, 2012).

Experiencias educativas en clave de formación crítica

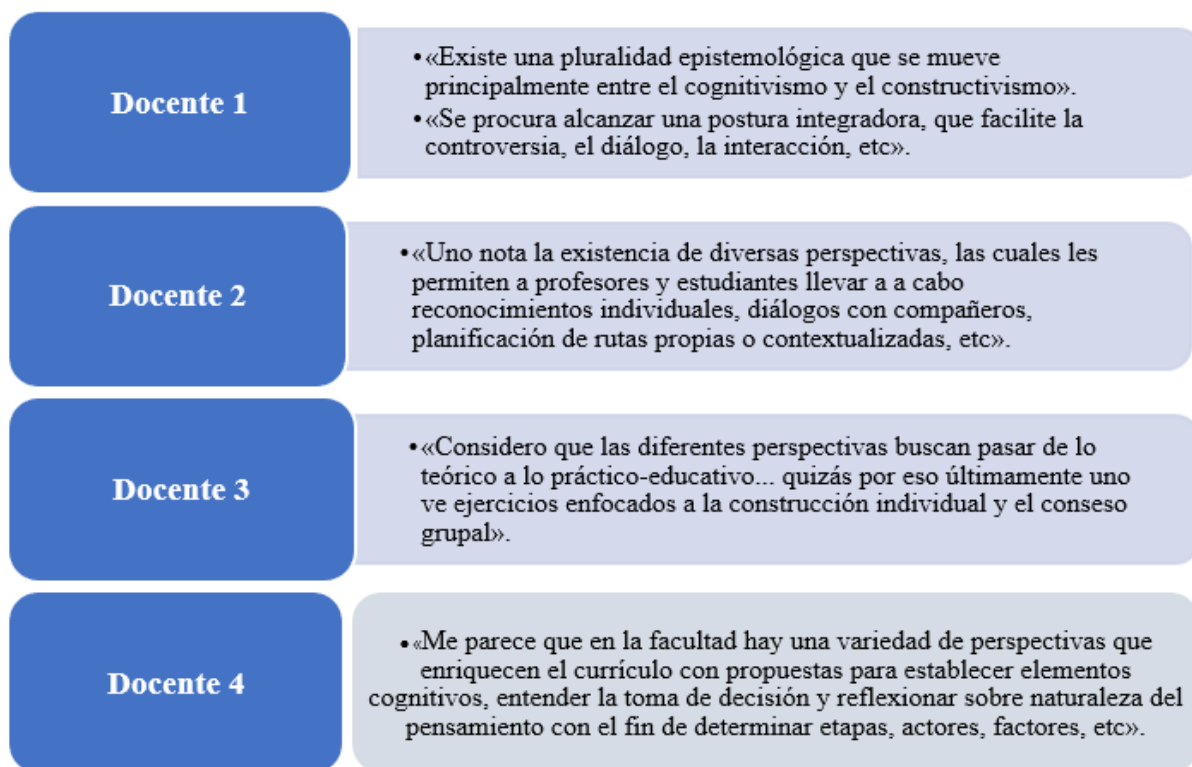
El concepto de experiencia educativa se asume aquí desde la mirada de Velásquez, (2015) quien lo presenta a partir de dos perspectivas: la fenomenológica y la política. En cuanto a la primera, la noción se relaciona con los sentimientos, percepciones, saberes, conocimientos y capacidades, derivados del ejercicio de las prácticas educativas de los sujetos. Como resultado, se da relevancia a la subjetividad por cuanto ésta da sentido a la acción educativa. Desde lo político, el término supone una necesidad transformadora de las prácticas y relaciones educativas, y en ese sentido, convierte al maestro en un sujeto de cambio con un compromiso social, ético y crítico.

A la luz de estas miradas, en las discusiones al interior del grupo focal predominó la relación entre saber pedagógico y práctica educativa, desde donde los maestros asumen la articulación del pensamiento crítico con la acción; esta última como lugar que posibilita transformaciones sociales y de las realidades de los sujetos. Aquí, la subjetividad juega un papel fundamental, pues la formación en el campo debe estar determinada por el reconocimiento del componente afectivo-emocional, lo cual desliga la noción de su dimensión cognitiva y se enfoca más en lo humano y su complejidad. De igual forma, esta comprensión invita a generar procesos formativos para la consolidación de un pensar abierto, dialógico y autónomo, el cual se nutre de las relaciones entre maestros, estudiantes y la comunidad académica. Asimismo, los maestros destacan el posicionamiento ético-político que supone la educación en el campo, a través de la creación de procesos que desnaturalicen las prácticas hegemónicas mediante la reflexión constante y una actitud de apertura frente a diversos tipos de discursos, acciones y situaciones de resistencia.

Como parte de su saber pedagógico, los maestros coinciden en que el pensamiento crítico se constituye en un concepto sombrilla que ha sido abordado desde tres perspectivas. Por una parte, la perspectiva cognitiva ha tenido amplia influencia en las investigaciones en el campo y se relaciona con el ejercicio de habilidades mentales y metacognitivas de alta y baja complejidad, con incidencia directa en procesos ligados a la resolución de problemas, el análisis contextual, la toma de decisiones y el establecimiento de juicios de valor. Por otra parte, la postura hermenéutica propia del ámbito educativo latinoamericano y relacionada con la comprensión de las estructuras sociales, las prácticas hegemónicas y sus implicaciones en la justicia social y la equidad. Por consiguiente, los profesores derivan la lectura, escritura y oralidad como formas de emancipación y de posicionamiento de nuevos saberes ligados a la transformación

social. Por último, la perspectiva constructivista dedicada al análisis de las maneras en las que se construye el pensamiento crítico y cómo se desarrolla en diversos contextos de enseñanza y aprendizaje, desde la cual resulta necesario desarrollar procesos de seguimiento y reflexión sobre su impacto en términos de las apuestas pedagógicas, didácticas y curriculares. Estas miradas implican para los docentes la necesidad de pensar, construir y resignificar la formación desde una dimensión integradora que asuma dichas perspectivas en conjunto (Betancourth, 2015) (Figura 3).

Figura 3
Opiniones de los docentes en el grupo focal sobre sus experiencias con la formación del pensamiento crítico en la Facultad de Ciencias de la Educación



Fuente: elaboración propia.

En ese sentido, las propuestas formativas van dirigidas a la consolidación del pensamiento crítico como un eje curricular transversal a todas las áreas que promueva el desarrollo de modelos procesuales, en los cuales se establezcan cajas de herramientas, especialmente ligadas al ejercicio de la lectura y la escritura en diferentes niveles. Entre estas herramientas, se encuentran las lecturas dirigidas, la lectura multimodal, la lectura intra e intertextual, la escritura creativa, la alfabetización visual y el trabajo colaborativo como propuestas didácticas. Para ello, se hace necesario, también, construir estrategias de enseñanza que potencien las dimensiones cognitiva, metacognitiva y afectiva-actitudinal, a través de la comunicación, de la problematización de la realidad, de la generación de hábitos de estudio y del procesamiento y evaluación de la información en contexto (Núñez *et al.*, 2020).

Sobre esa base, la gestión educativa y las dinámicas administrativas surgen como limitaciones o barreras para el alcance de los planteamientos anteriormente citados. Tales barreras evidencian la necesidad de encontrar nuevas rutas institucionales que faciliten la puesta en marcha de principios formativos en clave de lo crítico desde las estructuras macro, meso y micro curricular. Al respecto, Huaman (2020) sostiene que uno de los aspectos que la gestión educativa debe priorizar es el desarrollo del pensamiento crítico, pues su trabajo administrativo institucional se debe configurar «como una forma de coherencia que promueve una humanización íntegra, la cual trasciende la razón instrumental y debe considerarse una acción integral que incluye las dimensiones formativo, afectiva y ética del individuo» (p. 13).

Conclusiones

La formación del pensamiento crítico en el contexto universitario colombiano representa un desafío urgente, el cual conlleva a la necesidad de una transformación en los sistemas educativos y sus dinámicas administrativas, curriculares y didácticas. Aunque las reformas educativas propenden por lo crítico como elemento clave de los procesos educativos, aún existe una brecha entre lo que proponen dichos lineamientos y lo que de hecho sucede en las experiencias educativas. En este sentido, Aguerrondo (2002) menciona que una de las problemáticas más sentidas está relacionada con el hecho de contar con reformas educativas para el mejoramiento de la calidad de la enseñanza que no logran intervenir problemas fundamentales ligados a quién enseña, cuánto se enseña y cuán bien se enseña. Además, dichas reformas van de la mano de un reformismo que se ve replanteado periódicamente con cada gobierno y esto impide que se realice un seguimiento al ejercicio pedagógico y a su impacto en el aprendizaje, generando así una especie de incertidumbre en cuanto al desarrollo de procesos formativos e integrales de calidad (Loyo, 2019).

Asimismo, la problemática se complejiza cuando los procedimientos y rutinas educativas están naturalizados por parte de los maestros, lo cual incide en la falta de credibilidad en el cambio de las prácticas de enseñanza (Macías, 2015). En este sentido, se evidencia la necesidad de reconfigurar la acción educativa de los maestros hacia una educación más reflexiva que enfrente a los estudiantes a un mundo real, a partir de la redefinición y el establecimiento de saberes, habilidades y actitudes cognitivas, metacognitivas y afectivas en el nivel curricular. Igualmente, implica el trabajo mediante dinámicas académicas, administrativas y de gestión que promuevan el desarrollo del pensamiento crítico y la construcción de modelos pedagógicos y didácticos que redefinan la enseñanza y el aprendizaje (López *et al.*, 2017). En este marco, el reto de la investigación educativa en el ámbito de la formación docente para el pensamiento crítico exige una mirada más profunda a las prácticas de enseñanza, a partir del análisis de aspectos como el desarrollo del currículo, la didáctica general, las didácticas específicas, las mediaciones, los saberes y las habilidades propias del objeto de conocimiento que se enseña (Clavijo, 2016).

Así las cosas, la posibilidad del cambio en los sistemas educativos y en la implementación de las reformas educativas y políticas públicas requiere pensar la formación docente como un compromiso socio crítico de preparar profesionales para enfrentar situaciones, ideas, contextos y problemáticas desde una perspectiva reflexivo-comprensiva. Dicho compromiso implica el desarrollo de estrategias de enseñanza que promuevan la comunicación, la participación del estudiante y el ejercicio de sus habilidades y actitudes para el aprendizaje. A este respecto, Zorrilla (2010) afirma:

La escuela es prácticamente la misma de hace un siglo. Pareciera que el desafío que se enfrenta es resolver la paradoja que tienen los sistemas educativos al funcionar con escuelas del siglo XIX, docentes del siglo XX y alumnos del siglo XXI. Las nuevas necesidades y exigencias personales y sociales demandan no sólo nuevos conocimientos sobre el hecho educativo, sino innovar la práctica docente, así como diseñar e implementar de manera distinta las políticas educativas a fin de responder a las nuevas condiciones y necesidades de la educación, los educandos y los educadores (p. 81).

Una alternativa para que las reformas educativas alcancen sus propósitos y el cambio educativo sea efectivo es asumir el pensamiento crítico como base y horizonte de la formación docente de modo que ella se constituya en la configuración ético-política de un sujeto social caracterizado por un actuar crítico y transformativo. Tal asunción implica, entre entre otras cosas, apuestas formativas centradas en la configuración de un actor con una rica fundamentación pedagógica, una profunda conciencia problematizadora y una resuelta capacidad para la decisión personal. Asimismo, esta asunción exige perspectivas que animen al maestro a idear ac-

ciones e implementar proyectos que le permitan tanto analizar críticamente su realidad como comprometerse con la emancipación de su comunidad.

Referencias

- Acero, O., Gómez, J., y Orduz, M. (2022). La formación en pensamiento crítico- reflexivo en los posgrados en educación de América Latina en tiempos de Covid. *InterNaciones*, (22), 197–212. <https://doi.org/10.32870/in.vi22.7216>
- Aguerrondo, I. (2002). *Escuelas del futuro. Cómo piensan las escuelas que innovan*. Papers Editores.
- Amador, B. (2012). Percepciones sobre pensar críticamente en Colombia. *Encuentros*, (1), 69-79. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=476655850005>
- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Maletá, M., Siufi, G. y Waagenart, R. (Eds.). (2007). Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. *Informe final Proyecto Tuning-América Latina 2004-2007*. Publicaciones Universidad de Deusto. <http://www.deusto-publicaciones.es/deusto/pdfs/tuning/tuning05.pdf>
- Betancourth, S. (2015). Desarrollo del pensamiento crítico en docentes universitarios. Una mirada cualitativa. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (44), 238-252. <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/627/1162>
- Bezanilla, M. Poblete, M., Fernández, D., Arranz-Turnes, S. y Campo, L. (2018). El Pensamiento Crítico desde la Perspectiva de los Docentes Universitarios. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 44(1), 89-113. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000100089>
- Bocanegra, B., Tantachuco, J., y Caballero, N. (2021). Desempeño docente y pensamiento crítico en la formación en la universidad. *Revista Boletín REDIPE*, 10(2), 65-77. <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i2.1196>
- Boisvert, J. (2004). *La formación del pensamiento crítico*. Fondo de cultura económica.

- Clavijo, L. (2016). *Pensamiento Crítico en la Praxis Docente: Aprender para Enseñar* [Tesis de especialización, Universidad La Gran Colombia]. https://repository.ugc.edu.co/bitstream/handle/11396/4301/Pensamiento_cr%C3%ADtico_praxis_docente.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry & Research Design Choosing among Five Approaches* (3rd ed.). SAGE.
- Diaz, G. (2004). *Teacher-centered professional development*. Association for Supervision and Curriculum Development, ASCD.
- Elder, L. y Paul, R. (2008). A través de la reflexión desciframos qué está mal en nuestro pensamiento. *El educador: La revista de educación*, 4(16), 14-15. <https://www.calameo.com/read/0000963308a623f250cd6>
- Ennis, R. (2001). Critical Thinking assessment. *Theory into Practice*, (2), 179-186. <https://doi.org/10.1080/00405849309543594>
- Espinola, J., y Santos, E. (2022). Importancia del pensamiento crítico en la labor docente. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(3), 77-94. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i3.2425
- Facione, P. (1990). Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. *Insight Assessment. The California Academic Press*, 1-22. https://www.researchgate.net/publication/242279575_Critical_Thinking_A_Statement_of_Expert_Consensus_for_Purposes_of_Educational_Assessment_and_Instruction
- Facione, P.A. (2007). Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante? *Insight Assessment. The California Academic Press*, 1-22. <https://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/PensamientoCriticoFacione.pdf>
- Fandiño, Y., Muñoz, A., López, R., y Galindo, J. (2021). Teacher education and critical thinking: Systematizing theoretical perspectives and formative experiences in Latin America. *Revista de Investigación Educativa*, 39(1), 149–167. <https://doi.org/10.6018/rie.416271>

- Fernández, E., Martínez, H. y Piña, D. (2019). Pensamiento Crítico: Un Componente Transformador en la Formación Docente. *Conocimiento, investigación y educación. Revista digital*, 2(8), 63-72. https://revistas.unipamplona.edu.co/ojs_viceinves/index.php/CIE/article/view/4076/2333
- Galindo, G. (2021). Desarrollo del Pensamiento Crítico: Profesores y Estudiantes de Licenciatura en Ciencias Sociales. *Perspectivas educativas*, 11(1), 109-130. <http://revistas.ut.edu.co/index.php/perspectivasedu/article/view/2455/2170>
- García, E., Siles, J., Martínez, E., Martínez, E., y Manso, C. (2018). Percepciones de los estudiantes sobre el desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo a través del portafolio de prácticas. *Investigación en Enfermería: Imagen y Desarrollo*, 20(1), 1-12. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.ie20-1.pedp>
- García, S., Maldonado, D., Perry, G., Rodríguez, C. y Saavedra, J. (2014). *Tras la excelencia docente. Cómo mejora la calidad de la educación para todos los colombianos*. Fundación Compartir. Panamericana Formas e Impresos S.A. <https://doi.org/10.17227/0120391.67rce89.105>
- Gil, R., Morales, A., Catalán, J., Avendaño, V., Fuentes, C., Flórez, D., Bonilla, R., Malagón, R., Rincón., H., Vásquez, F., Rondón, G., Páez, R. y Morales, F. (2018). *Formación docente y pensamiento crítico en Paulo Freire*. CLACSO. <https://doi.org/10.2307/j.ctvnp0jhs>
- Giroux, H. (1994). La Pedagogía crítica en tiempos oscuros. *Praxis Educativa*, 17(1 y 2), 13-26. <https://www.redalyc.org/pdf/1531/153129924002.pdf>
- Gómez, M. y Botero, S. (2020). Apreciación del docente para contribuir al desarrollo del pensamiento crítico. *Revista eleuthera*, 22(2), 15-30. <https://doi.org/10.17151/eleu.2020.22.2.2>
- Gutiérrez, M., Uribe, R., Varga, Z. y Vives, M. (2021). Las prácticas dialógicas generadoras de pensamiento crítico en la formación docente. Caso Colombia. En M. Gutiérrez (ed.), *Prácticas dialógicas generadoras de pensamiento crítico en la formación inicial de docentes: un estudio iberoamericano* (pp. 44-58). Ediciones Unisalle y CLACSO. <https://doi.org/10.19052/978-958-5148-89-5>

- Halpern, D. (1998). Teaching critical thinking for transfer across domains: Dispositions, skills, structure training, and metacognitive monitoring. *American Psychologist*, (53), 449-455. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.53.4.449>
- Huaman, I. (2020). *Gestión escolar y pensamiento crítico en la convivencia de docentes de la red N.º 10, S.J.L.2020* [Tesis de Doctorado Universidad César Vallejo]. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/47046/Huaman_YIF-SD.pdf?sequence=8&isAllowed=y
- Jaramillo, L. y Puga, L. (2016). El pensamiento lógico-abstracto como sustento para potenciar los procesos cognitivos en la educación. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 0(21), 31-55. <https://doi.org/10.17163/soph.n21.2016.01>
- Ku, K. (2009). Assessing Students' Critical Thinking Performance: Urging for Measures Using Multi-Response Format. *Thinking Skills and Creativity*, (4), 70–76. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2009.02.001>
- Lengua, C., Bernal, G., Flórez, W. y Velandia, M. (2020). Tecnologías emergentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje: hacia el desarrollo del pensamiento crítico. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(3), 83-98. <https://doi.org/10.6018/reifop.435611>
- López, E., Martínez, Y. y Sierra, I. (2017). Pensamiento crítico. Reto formativo para docentes. *Revista Espacios*, 38(60), 34-57. <https://www.revistaespacios.com/a17v38n60/a17v38n60p34.pdf>
- Loyo, A. (2019). ¿Qué queda hoy de la gran ola de reformas educativas de los años noventa en América Latina? *Gaceta de la Política Nacional de Evaluación Educativa en México*, 4(12), 42-48. https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/G12_ESP.pdf
- Macías, D. (2015). Desnaturalizar nuestras prácticas educativas con la finalidad de garantizar el desarrollo profesional del colectivo docente. *Revista Universitaria de la Educación Física y el Deporte*, (3), 26-32. <http://revista.uacj.edu.uy/index.php/rev1/article/view/23>
- Mezirow, J. (2000). Learning to think like an adult: core concepts of transformation theory. In J. Mezirow, & Associates (Eds.), *Learning as Transformation* (pp. 3-34). Jossey-Bass.

- Mina, P. y Caicedo, H. (2020). *Una mirada al pensamiento crítico en la Facultad de Ciencias de la Educación UCEVA*. Editorial REDIPE.
- Miranda, C. (2003). El pensamiento crítico en docentes de educación general básica en Chile: un estudio de impacto. *Estudios pedagógicos*, (29), 39-54. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052003000100003>
- Mogrovejo, A. (2019). *Revisión crítico-analítica sobre el pensamiento crítico en el contexto educativo* [Tesis de Maestría, Fundación Universidad del Norte]. <https://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/handle/10584/10011/45593682.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Morales, C. (2014). El pensamiento crítico en la teoría educativa contemporánea. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 14(2), 1-23. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44731371022.pdf>
- Muñoz, A. y López, R. (2020). La formación del pensamiento crítico: un estado del arte sobre la investigación educativa latinoamericana. En Hno. A. Ardila y FSC G. Correa (eds.), *Investigación en cuatro campos del saber* (pp. 113-129). Ediciones Unisalle. <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1077&context=libros>
- Muñoz, J. (2019). El pensamiento crítico para la solución a un problema. *Revista de Marina*, 0(970), 49-52. <https://revistamarina.cl/revistas/2019/3/jmunozr.pdf>
- Muñoz, M. (2015). *Percepción de profesores noveles de la carrera de educación básica sobre el desarrollo del pensamiento crítico, el saber pedagógico y el rol docente como investigador* [Tesis de Maestría, Universidad de Concepción]. http://repositorio.udec.cl/bitstream/11594/2413/3/Tesis_Percepcion_de_profesores_noveles_de_la_carrera_de_educacion.pdf
- Novoa, M. y Carrión, G. (2021). Pensamiento Crítico en la Formación Inicial Docente. *Revista de investigación, formación y desarrollo*, 9(3), 1-10. <https://doi.org/10.34070/rif.v9i3.268>
- Núñez, L., Gallardo, D., Aliaga, A. y Díaz, J. (2020). Estrategias didácticas en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de educación básica. *Revista Eleuthera*, 22(2), 31-50. <https://doi.org/10.17151/eleu.2020.22.2.3>

- Organización de Estados Iberoamericanos. (2013). *Miradas sobre la Educación en Iberoamérica. Desarrollo profesional docente y mejora de la educación*. OEI. <https://oei.int/publicaciones/miradas-sobre-la-educacion-en-iberoamerica-2013-desarrollo-profesional-docente-y-mejora-de-la-educacion>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2015). *La educación para todos 2000-2015: Logros y desafíos*. Unesco. <https://es.unesco.org/gem-report/node/832>
- Ossa, C., Lepe, N., Díaz, A., Merino, J. y Larraín, A. (2018). Programas de pensamiento crítico en la formación de docentes Iberoamericanos. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 22(4), 443-462. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i4.8432>
- Palacios, W., Álvarez, M., Moreira, J. y Morán, C. (2017). Una mirada al pensamiento crítico en el proceso docente educativo de la educación superior. *Edumecentro*, 9(4), 194-206. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S207728742017000400014&lng=es&tlng=es
- Phan, H. (2010). Critical thinking as a self-regulatory process component in teaching and learning. *Psicothema*, 22, 284-292. <https://www.redalyc.org/pdf/727/72712496017.pdf>
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ed. Aljibe.
- Saiz, C. y Fernández, 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>
- Snyder, L. G., y Snyder, M. J. (2008). Teaching Critical Thinking and Problem-solving Skills. *The Delta Pi Epsilon Journal*, (2), 90-99.
- Soler, S. (2020). Resistir en educación. Por una educación ética y política para el siglo XXI. En R. García y J. Wilches (eds.), *La educación superior en Colombia: retos y perspectivas en el siglo XXI* (pp.45-69). Editorial UD.

- Sternberg, R. (1986). *Critical Thinking: Its Nature, Measurement, and Improvement*. National Institute of Education.
- Tamayo, O., Zona, R., y Loaiza, Y. (2015). El pensamiento crítico en la educación. Algunas categorías centrales en su estudio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 11(2), 111-133. [http://vip.ucaldas.edu.co/latinoamericana/downloads/Latinoamericana11\(2\)_6.pdf](http://vip.ucaldas.edu.co/latinoamericana/downloads/Latinoamericana11(2)_6.pdf)
- Ten Dam, G., y Volman, M. (2004). Critical thinking as a citizenship competence: Teaching strategies. *Learning and Instruction*, 14(4), 359–379. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2004.01.005>
- Torres, R. (2000). De agentes de la reforma a sujetos del cambio: La encrucijada docente en américa latina. *Revista Perspectivas*, 23(2), 1-21. <https://doi.org/10.18356/40bcf5dd-es>
- Velásquez, J. (2015). Notas acerca de la noción de experiencia educativa. *Educación Y Ciudad*, (11), 119-136. <https://doi.org/10.36737/01230425.n11.184>
- Zambrano, A., Correa, E., González, H. y Botero, J. (2018). ¿En qué consiste un docente con pensamiento crítico? Caso Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid - Colombia. *Revista Plumilla Educativa*, 21(1), 121-145. <https://doi.org/10.30554/plumidaedu.21.2981.2018>
- Zorrilla, M. (2010). Investigación educativa, políticas públicas y práctica docente. Triángulo de geometría desconocida. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(2), 74-92. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/5361/5800>

Citar artículo como:

Muñoz-Barriga, A., Fandiño-Parra, Y. y López-Díaz, R. (2023). Percepciones y experiencias educativas en formación docente y pensamiento crítico. *Educación y Ciudad*, (45), e2872. <https://doi.org/10.36737/01230425.n45.2023.2872>

Fecha de recepción: 22 de agosto de 2022

Fecha de aprobación: 15 de marzo de 2023