

Al encuentro de un otro virtual en clave dialógica. Pensamiento crítico en la incertidumbre educativa

Guillermo Isaac González Rodríguez

Maira Beatriz García Híjar

César Correa Arias



La formación docente y las dinámicas de acción ante los cambios inciertos

La evolución de las didácticas en el aula ha representado un gran avance a partir de la diversificación y el uso de técnicas y estrategias que favorecen la construcción de comunidades de conocimiento con características autónomas, críticas e innovadoras. De igual manera, las didácticas educativas se han transformado drásticamente como resultado de la modificación en los contextos sociales, culturales, políticos y económicos mediante una dualidad de homogeneidad-heterogeneidad apuntando, tanto a modelos más eficaces propios de la administración educativa determinista, como aquellos con un significado pensado en la vertiente holística.

Como eje transversal, se encuentra el desarrollo de pensamiento crítico en los espacios formativos como un aspecto vital pues, éste propicia el desenvolvimiento sociocognitivo y crítico-político como componentes sustanciales de un aprendizaje significativo (Tamayo *et al.*, 2015). Atendiendo este punto, Alexander (2014) señala la importancia de su impulso en el fomento de la capacidad que se adquiere para: a) el cuestionamiento; b) la investigación; c) la disposición a plantear posibles respuestas; d) el cuidado intelectual; y e) la respuesta a la metacognición.

Los aspectos antes citados renuevan el sentido de una educación que enfrenta problemáticas constantes dentro del entorno sociopolítico donde se desenvuelve y que son totalmente susceptibles de cambio. Uno de los más notables en las últimas décadas ha sido la pandemia surgida por el COVID-19 que, a nivel global, ha desafiado contundentemente los ambientes de aprendizaje, digitalizando las interacciones socioformativas. En los nuevos escenarios, no solo se han modificado los relatos y discursos, sino también la naturaleza y calidad de las secuencias didácticas que acompañan a los objetivos educativos. En este sentido, la dialogicidad (asumida como la capacidad de generar espacios de diálogo en procesos formativos y de adquisición de una postura crítico-política), la digitalización de la educación y la didáctica, aparecen como componentes fundamentales de la articulación pedagógica.

Este análisis se centra en la formación docente como base central de la capacidad de las y los individuos para formular estrategias didácticas

en las sesiones de clase que aporten al desarrollo de capacidades socio-formativas y de competencias en las y los estudiantes, basado en: 1) la formación recibida; 2) la orientación institucional desde los planos políticos, culturales y medioambientales; y 3) la transmisión del mensaje dentro del diseño y estructura dialéctica en las sesiones de clase (Cejás & Navío, 2020). Se asevera con ello que las estrategias didácticas cambian acorde a las competencias que tengan las y los docentes para el desarrollo de su sesión, así como a la autorregulación, innovación e integración de estrategias que permitan una autoevaluación de su desempeño (Aguirre & Canibe, 2020).

A través de una metodología de corte cualitativo-participativo, se analiza cómo las didácticas, centradas en la dialogicidad, afectan la transición de una educación presencial pasiva, a una educación virtual participativa, generadora de pensamiento crítico y corresponsable del proceso formativo. Por su parte, las comunidades mixtas de investigación propias del desarrollo metodológico de esta propuesta, permiten correlacionar la manera en que las y los sujetos discentes y docentes se reflejan en un espacio informacional, comunicacional e incierto.

La labor docente para la formación de pensamiento crítico en las y los estudiantes

En el dominio de la formación y bajo un enfoque sociocognitivo, existe una relación directa entre el diálogo y el lenguaje. El lenguaje sirve como un medio interrelacional e interconector en los espacios dialógicos donde los sujetos tratan de interpretar la realidad del contexto donde se encuentran (Persky, Medina & Castleberry, 2019). De ello surge la tarea reflexiva derivada de la confrontación entre una problemática determinada y específica existente en el entorno de acción y que genera experiencias en las y los sujetos. Esto emana desde las acciones cognitivas internas que realizan una función de desestructuración y reestructuración de las fases del pensamiento para concebir una manera distinta de reflexionarse (Robinson, 2011). A partir de lo anterior, se sientan las bases del análisis de una generación de pensamiento crítico que oscilan en: a) la argumentación; b) la metacognición; y c) la resolución de problemáticas (Moore, 2013).

En los espacios educativos, el pensamiento crítico como un generador dialógico, funge un papel conductor entre las prácticas docentes, los espacios socioestructurales de convivencia, las estrategias didácticas y los productos obtenidos (Alexander, 2014). Su función está enfocada en la estimulación de la capacidad cognitiva con una base de orientación para la solución de problemas, el uso del pensamiento lógico, la percepción de ideas conceptuales y analíticas, así como la toma de decisiones durante el proceso de enseñanza-aprendizaje (Robinson, 2011). Lo anterior tiene una relación directa en la capacidad cuestionadora que tengan las y los docentes para enfrentar las diferentes realidades de las y los estudiantes, la potencia y asertividad en la pregunta realizada y la manera en que estos últimos ejecutan el proceso mental para generar una confrontación de pensamientos (Brown, 1997).

Confrontación ante lo otro: los actores en el contexto de una realidad virtual

Con la finalidad de lograr un sentido de cotejo entre los elementos antes descritos, se toma la segunda etapa del proyecto denominado Didácticas de géneros discursivos orales que construyen pensamiento crítico en América Latina desarrollado por la Red Iberoamericana de Estudios sobre la Oralidad (RIEO) realizado en seis países del continente. En esta parte se rescatan las percepciones de docentes de distintas Instituciones de Educación Superior (IES) para concebir la relación entre su labor, las estrategias didácticas y la manera en que se afrontan las situaciones cotidianas que aquejan los espacios educativos.

Para el caso de México, el estudio en su totalidad se divide en seis comunidades para la investigación en IES del estado de Jalisco. Se parte de una línea metodológica de corte cualitativo, con una perspectiva hermenéutica crítico-reflexiva que apoya la función descriptiva, analítica y funcional del trabajo (Habermas, 2007; Benhabih, 2006). Con el fin de analizar los discursos efectuados por las y los docentes respecto a su labor, se utilizó un instrumento de relato de experiencia en donde las categorías de análisis se centraron en tres ejes principales: 1) Géneros discursivos orales; 2) Pensamiento crítico; y 3) Acción didáctica.

La selección de las y los docentes fue de manera indiscriminada en dependencia con las necesidades de cada una de las seis comunidades, y se denominaron con una letra S y un número que va del 1 al 6 para su reconocimiento. Con base en la propuesta teórico-metodológica, se tomaron aspectos como lo son: perspectivas dialógicas, epistémicas, ontológicas y ético-políticas para fundamentar las categorías mencionadas con anterioridad y dar pie a las preguntas del instrumento. Los relatos de experiencia fueron realizados entre los meses de octubre y noviembre del 2020 mediante la plataforma Meet y se transcribieron en un instrumento para el análisis.

La acción didáctica como eje de la era digital y virtual en los espacios educativos

A raíz de los cambios y modificaciones que trajo consigo la pandemia, los sistemas económicos y sociales enfrentaron circunstancias a nivel global que modificaron los escenarios de acción e interacción, y condujeron a una nueva realidad que actualmente se trata de comprender (González, 2021). Las dinámicas dialógicas mutaron de lo presencial a lo virtual, dando con ello un elemento disruptivo a la manera en que la comunicación y los mensajes son creados.

Desde un sentido de aproximación al foco nodal de estos cambios, las dinámicas docentes tuvieron diversos elementos que influyeron sobre su accionar y su dinámica acostumbrada. Ante ello, las y los sujetos del estudio establecen que los principales factores circundan desde la perspectiva normativa institucional, la psicopedagógica, la instruccional, la ética-política y la dialógica ambiental. Con la necesidad de apegarse a un nuevo esquema de interacción y acción, ahora las y los docentes buscan una manera distinta de enfrentar la nueva realidad en sus sesiones:

Por lo regular, las sesiones que comparto con los compañeros alumnos tienen una base conceptual: se debe partir desde una perspectiva de claridad sobre lo que se va a discutir. Las palabras significan, y por ello, se debe partir de un consenso conceptual que permitirá llevar la discusión por un derrotero claro (S3, respuestas a entrevista, 16/10/20).

La intención de las clases desde una perspectiva de no presencialidad lleva a buscar nuevos medios que sirvan de apoyo, tanto a las exigencias institucionales como a la propia praxis de las y los docentes. Desde esta panorámica, es necesario identificar la manera en que, ante la ausencia de un diálogo intencional y/o coactivo, se requiere generar estrategias que permitan captar la atención de la clase, para así formular una ilación con los puntos clave de la acción didáctica y el tema central con el que se genera la comunicación:

Después de ello, se va relacionando el tema principal con los conceptos a partir de la opinión de los que deseen hacerlo y el aterrizaje de los conceptos a la realidad de los muchachos: no perdamos de vista que lo etéreo tiende a confundirlos más. Uno como docente debe buscar la manera de siempre aterrizar los temas a su realidad, así será más sencillo para ellos comprenderlo y podrán comprender la científicidad de una manera menos agresiva para su bagaje (S3, respuesta a entrevista, 16/10/20).

El elemento “experiencia previa”, puede favorecer a que la acción didáctica fortalezca las estrategias e induzca el conocimiento analítico y reflexivo (Perines, 2020). Otra parte importante que se incluye en las respuestas obtenidas es la manera en que las redes de comunicación se establecen para que los mismos conceptos base de los temas en las sesiones lleven a la reflexión epistémica sobre el contexto de acción. Sin embargo, se pueden encontrar obstáculos itinerantes que no abonen a la causa buscada y que sean producidos por la falta de interés en las posturas emergentes educativas: “Tal como sucede en la presencialidad, son muy pocos los que se animan a utilizar estos momentos que suelen ser un oasis para los que no gustan de ostentar una posición protagonista en el desarrollo de la clase” (S1, respuesta a entrevista, 11/10/20).

Por su parte, existen también respuestas que afirman que en realidad el concepto de clase presencial es el mismo que el virtual y lo único que se ha modificado es el enfoque dado por el docente. Se observa entonces que, en un gran número de ocasiones, las modalidades presenciales y virtuales tienen elementos diferenciadores, similares o complementarios, que deben considerarse al confrontar ese momento de incertidumbre

dialógica, pero sin perder de vista que existen factores esenciales para hacerlas funcionales:

Ante la gran resistencia que se tiene a esta situación el reto es tomar en cuenta no solo las necesidades de la institución si no a su vez la del estudiante y cómo lo está pasando ante este suceso mundial. Se crean actividades que deberán contener el contenido requerido para alcanzar la competencia, pero que, a su vez, sean un vehículo donde el alumno pueda de una forma menos esquematizada, cuadrada o sistematizada adquirir el conocimiento deseado dándole un poco la libertad y a su vez el control de crear contenido o material, que desde sus talentos puedan llevar a cabo (S5, respuesta a entrevistas, 17/11/20).

En la respuesta anterior se puede notar una cierta percepción sobre la relación que debe generarse con las y los alumnos, así como la intencionalidad de las sesiones.

Para el desarrollo del pensamiento crítico, es necesario que exista un diálogo constante que permita la reflexión sobre diferentes circunstancias, problemáticas, acciones y contextos específicos (Buckley *et al.*, 2015). La decisión que toman cada una y/o uno de los docentes conduce a una posible reconfiguración en la acción didáctica en torno a la tríada profesor-estudiante-saber.

La interacción con y entre los estudiantes se busca que sea en un lenguaje coloquial y tropicalizado a su edad, género, etc.; que busca que conceptos técnicos sean de más fácil comprensión al ser hablado en su idioma con ejemplos actuales de sucesos regularmente acontecidos o populares en redes sociales, los cuales pueden servir como una ejemplificación clara y concisa para que el alumno comprenda el tema del que se está tratando o abordando, conforme se avanza en el proceso de clase pasamos a adaptar a términos más técnicos o profesionales (S5, respuesta a entrevista, 17/11/20).

El uso del lenguaje como medio y conductor entre la acción e intención didáctica y la interacción social que se establece para la consecución de

un tipo de pensamiento crítico, además de una hospitalidad epistémica capaz de recibir al otro en una situación de apertura dialógica, permite la reflexión entre las acciones docentes y el conocimiento producido en las y los alumnos (Correa, 2021).

El discurso como medio del diálogo en la generación de un pensamiento crítico

Existen pues elementos clave al momento de vincular los distintos géneros discursivos orales con las acciones didácticas que sirvan como un acercamiento a la reflexión y al pensamiento crítico. Dichos elementos van desde: a) el proceso de intercambio comunicativo (mensaje); b) los símbolos y figuras lingüísticas (frases, relatos); c) el discurso (estructura, condicionantes); d) posicionamiento ante el discurso (ético-político); y e) la praxis (acciones, congruencia) (Shell, 2019). Mediante esta serie de elementos conceptuales, se puede inferir que las acciones y decisiones que se tomen en el ámbito político-académico desencadenan factores diversos en el contexto educativo que influyen las bases para la generación de pensamiento crítico:

En las condiciones a las que estábamos acostumbrados a trabajar, los entornos virtuales de aprendizaje eran un auxiliar del proceso, ahora son la realidad. El docente debe adaptar sus tiempos, esfuerzos y habilidades para cumplir con esta manera de hacer su trabajo. La mentada democratización de la educación se ve más lejana mientras no existan las condiciones para que ello ocurra (S4 respuesta de entrevista 21/11/20).

Otro de los elementos relevantes en el proceso de adaptación son las acciones didácticas, ya que estas son elementales para que las y los docentes generen estrategias adecuadas a la modalidad y que permitan la reflexión sobre las diversas realidades de estudio en la sesión (Moen, 2006). Si las o los docentes no realizan alguna acción que les permita efectuar un proceso de intercambio de ideas mediante el diálogo, podría ser que los elementos orales pierdan notabilidad en la argumentación sobre un tema específico y la acción misma sea irrelevante.

Con relación a mi interacción con los estudiantes, trato de ser asertivo y siempre saludar. Hacerlos sentir escuchados y poder retroalimentar cada una de sus participaciones, tanto si son relacionadas al tema como las que no, y, cuando esto ocurre, tratar de reorientar la discusión al punto que resulte común para la mayoría (S2 respuesta a entrevista 14/10/20).

En las respuestas dadas por parte de las y los docentes se puede notar una perspectiva que oscila entre la incertidumbre, la pasividad y la seguridad respecto a su papel como facilitadores y transmisores del conocimiento. Respecto a esto, en la siguiente matriz se pueden encontrar los puntos de coincidencia que se obtuvieron de las respuestas recolectadas:

Tabla 1. Entrecruce de respuestas recabadas.

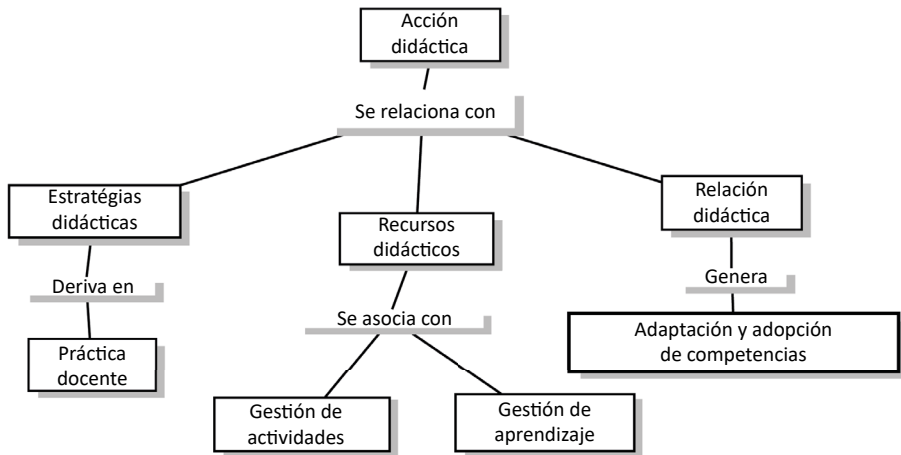
Categoría Sujeto	Acción didáctica	Géneros discursivos	Pensamiento crítico	Categorías alusivas
S1	La acción didáctica está estrechamente ligada con las estrategias utilizadas para afrontar los cambios.	Conciernen a la manera en que se crean las relaciones e interacciones mediante herramientas específicas para la comunicación.	Se ha dificultado el análisis de la práctica y la práctica del análisis dado que los medios aún no han sido asimilados.	<ul style="list-style-type: none"> • Práctica docente • Estrategias didácticas para la comunicación • Herramientas para el lenguaje.
S2	La comprensión de los conceptos es algo base para que la actividad de aprendizaje pueda funcionar.	A partir de concebir un espacio de interacción se fomenta la práctica del diálogo, por lo que la actitud docente precisa asertividad y hospitalidad epistémica.	Las reflexiones finales sirven para el análisis dialógico entre el antes y después del proceso de aprendizaje generando relaciones internas de comprensión de un tema específico.	<ul style="list-style-type: none"> • Interacción con la realidad • Diálogo en el proceso de aprendizaje • Relaciones de comunicación recíprocas.
S3	Se han modificado sobremanera las técnicas y estrategias que se utilizan en la virtualidad. Aun cuando las bases estaban, se reformaron para adaptarse a las necesidades actuales.	No es necesaria la interacción activa en las sesiones de clase, pero sí debe existir el intercambio de ideas mediante los chats u otros recursos para que se suscite el diálogo.	Se debe ser autogestivo para lograrlo y asumir un sentido de responsabilidad en una comunicación analítica sobre la realidad.	<ul style="list-style-type: none"> • Gestión del aprendizaje. • Técnicas y herramientas para el conocimiento y la comunicación • Diálogos alternos.

Categoría Sujeto	Acción didáctica	Géneros discursivos	Pensamiento crítico	Categorías alusivas
S4	Resulta imprescindible establecer una línea clara de acción desde el comienzo del curso mediante una planeación que permita puntos de coincidencia entre las herramientas y el aprendizaje.	La falta de práctica y capacitación limitan la capacidad docente para generar estrategias de comunicación e interrelación.	Han existido muchas complicaciones humanas, tecnológicas y culturales a partir de una falta de entendimiento y una distorsión en los diálogos.	<ul style="list-style-type: none"> • Adaptación y adopción de competencias • Gestión de actividades • Ausencia de comunicación asertiva.
S5	La flexibilidad, adaptación y uso adecuado de estrategias es la base para que pueda fluir la sesión sin algún inconveniente, hueco o barrera lingüística de cualquier tipo.	Se debe estrechar la relación directa para facilitar el desenvolvimiento de las y los estudiantes. La adaptación es esencial para construir dialogicidad.	Es preciso humanizar el sentido teórico-práctico en que se quiere generar conocimiento. La principal barrera para esto es la ausencia o cambio establecido y la manera en que el lenguaje crea diferencias entre lo dicho y lo no dicho, lo aprendido y lo olvidado, y lo concebido o no concebido.	<ul style="list-style-type: none"> • Flexibilidad cognitiva y comunicacional. • Canales de interacción. • Medios generadores de discurso.

Fuente: Elaboración propia basada en respuestas de entrevista a docentes (2021).

La matriz anterior abre el espacio para la discusión respecto a la base desde donde parte la percepción de la acción docente y los medios que se utilizan para realizar un acercamiento con los géneros discursivos y el pensamiento crítico. Asimismo, las categorías de análisis permiten distribuir la representación de los espacios de coincidencia en los relatos de experiencia y que se expresan en la siguiente figura que retoma las categorías y subcategorías:

Figura 1. Relación de categorías.

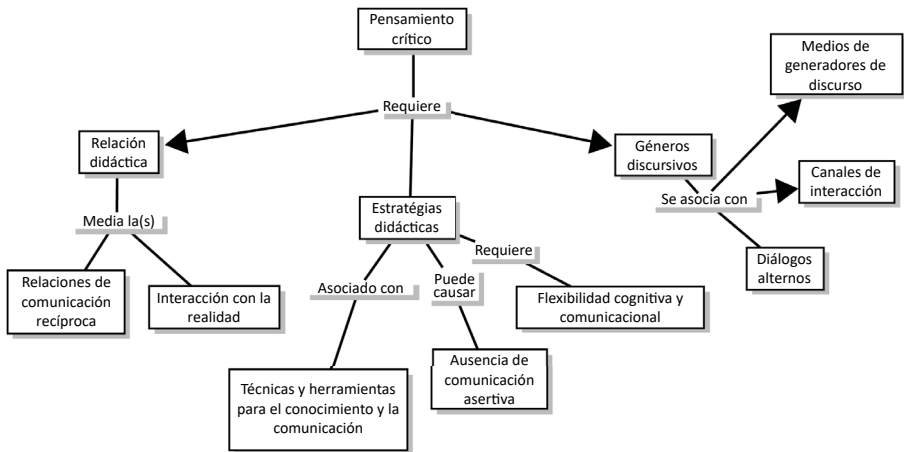


Fuente: Elaboración propia con base en categorías de análisis (2021).

Existen pues, asociaciones directas entre la acción didáctica (categoría principal) y las tipologías que se derivan de ella, como son las estrategias didácticas, asociadas directamente con la práctica docente. Otra de las derivaciones de la acción didáctica son los recursos que utilizan las y los docentes dentro y fuera de las sesiones, vinculados estos con la gestión de las actividades y del aprendizaje. En definitiva, las relaciones didácticas son una pieza clave para fomentar el diálogo, la comunicación y el reconocimiento social, logrando con ello una adaptación y adopción de competencias para enfrentar las diferentes situaciones y problemáticas.

Al analizar la categoría de pensamiento crítico se hace evidente la estrecha relación existente con la categoría de géneros discursivos desde donde se derivan aspectos relevantes para la interacción entre los espacios educativos actuales y la manera cómo se puede modificar su accionar comunicacional-reflexivo-discursivo:

Figura 2. Relación de categorías.



Fuente: Elaboración propia con base en categorías de análisis (2021).

Desde un análisis hermenéutico, se encuentra una estrecha correspondencia entre los aspectos epistemológicos y dialógicos, así como una interconexión que produce la comunicación y el pensamiento crítico. Se toma como categoría principal el pensamiento crítico, ya que es concebido como base de los encuentros dialógicos. Los géneros discursivos se vinculan estrechamente con la interacción e intercambio producido en las sesiones formativas, tanto en el diseño instruccional como en las diversas actividades que se realicen. El apoyo de lo anterior se basa en el impulso de medios didácticos que funcionen como canales de comunicación alternos a los ya establecidos, con la firme intención de fundamentar los canales creados y apegarlos a la dinámica indispensable en las expectativas de educación del futuro.

Al mismo tiempo, las estrategias didácticas se asocian con la flexibilidad cognitiva y comunicacional para que el estímulo dialógico produzca una correcta inserción contextual que facilite el sentido de la (auto) reflexión en relación con el entorno. Finalmente, estas estrategias deben fomentar una hospitalidad dialógica, que sirva como conexión fundamental entre los derechos humanos y las necesidades particulares. Mediante estos puntos, la parte pasiva que se le adjudica a la educación antes de la pandemia, puede ser el punto de partida para autoconfrontar

a las y los otros con los medios digitales, dialógicos, circunstanciales que tiene la educación.

Reflexiones sobre la acción docente

Ante las circunstancias acontecidas a raíz de la pandemia, la práctica docente toma un rumbo distinto pues se modifican las herramientas, los recursos y las estrategias necesarias para enfrentar la incertidumbre surgida. Por su parte, la manera en que los diálogos se generan para fomentar la reflexión y/o análisis de las prácticas mismas entre docentes y alumnos(as) permiten discutir sobre los distintos caminos desencadenados para concretar un pensamiento crítico que apoye, no solo a la labor de enseñanza-aprendizaje, sino también, a las funciones sociales indispensables para afrontar una nueva realidad un tanto difusa.

Los cambios generados por una situación inesperada, para el presente estudio, han sido elementos fundamentales para detectar la manera en que las y los participantes modificaron sus acciones diarias apegadas a la nueva perspectiva del otro virtual. Las bases y elementos antes descritos funcionan como piezas clave para la práctica educativa respecto a la manera en que la acción didáctica se relaciona con los géneros discursivos para estimular el pensamiento crítico. Se puede aseverar que los diálogos autocríticos, interiorizados, autorreflexivos e interactivos impulsan la generación de conocimiento y que con ellos se puede favorecer la reintegración a una nueva realidad socioeducativa y una interacción mediada por el reconocimiento social mutuo.

Referencias

- Aguirre, E., & Canibe, F. (2020). Análisis de competencias clave, como factores para transferencia del conocimiento. *Investigación administrativa*, Vol. 49, Núm. 126. DOI: <https://doi.org/10.35426/iaav49n126.05>
- Alexander, P., (2014). Thinking critically and analytically about critical-analytic thinking: An introduction. *Educational Psychology Review*, Vol. 26, Núm. 4, pp. 469-476. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10648-014-9283-1>
- Benhabib, S. (2006). *El ser y el Otro en la ética contemporánea. Feminismo, comunitarismo y posmodernismo*. España, Gedisa.
- Brown, A., (1997). Transforming schools into communities of thinking and learning about serious matters. *American psychologist*, Vol. 52, Núm. 4, pp. 399-413.
- Buckley, J., Archibald, T., Hargraves, M., & Trochim, W. (2015). Defining and teaching evaluative thinking: Insights from research on critical thinking. *American Journal of Evaluation*, Vol. 36, Núm. 3, pp. 375-388.
- Cejas, R., y Navío, A. (2020). Sobre la formación tecnopedagógica del profesorado. La visión de los expertos y formadores. *Revista iberoamericana de educación superior*, Vol. 11, Núm. 31, pp. 150-164.
- Correa, C. (2021). Literacy, orality and didactics. Teaching and exclusion in times of uncertainty, en César Correa-Arias (Coord.). *Responsabilidad social, ética e inclusión en los procesos de formación*. España: Octaedro.
- González, G. (2021). La realidad como mito: el contexto de las universidades ante la complejidad posmoderna. *Diálogos Sobre Educación*, Vol. 12, Núm. 22, pp. 1-25. DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.vi22.910>
- Habermas, J. (2007). *La lógica de las ciencias sociales*. España: Tecnos.
- Moen, T. (2006). Reflections on the narrative research approach. *International Journal of Qualitative Methods*, Vol. 5, Núm. 4, pp. 56-69. DOI: <https://doi.org/10.1177/160940690600500405>

- Moore, T. (2013). Critical thinking: Seven definitions in search of a concept. *Studies in Higher Education*, Vol. 38, Núm. 4, pp. 506-522. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.586995>
- Perines, H., (2020). La formación en investigación educativa de los futuros profesores. *Formación universitaria*, Vol. 13, Núm. 4, pp. 139-152. DOI:<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000400139>
- Persky, A., Medina, M., & Castleberry, A. (2019). A Review of Developing Critical Thinking Skills in Pharmacy Students. *American Journal of Pharmaceutical Education*, Vol. 83, Núm. 2. Recuperado de: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6448513/>
- Robinson, R., (2011). Teaching logic and teaching critical thinking: revisiting McPeck. *Higher Education Research & Development*, Vol. 30, Núm. 3, pp. 275-287. DOI:<https://doi.org/10.1080/07294360.2010.500656>
- Shell, M. (2019). The power of narrative: A practical guide to creating decolonial, community-based projects. En B. M. Nchindila & T. Corrigan (Eds), *The essence of academic performance*, (pp. 1–19).
- Tamayo, O., Zona, R., y Loaiza, Y. (2015). Pensamiento crítico en la educación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (Colombia), Vol. 11, Núm. 2, pp. 111–133.