

HUMANIDADES E CIÊNCIAS SOCIAIS:

Perspectivas
Teóricas,
Metodológicas
e de
Investigação

Luis Fernando González-Beltrán
(organizador)



EDITORA
ARTEMIS
2024

VOL VII

HUMANIDADES E CIÊNCIAS SOCIAIS:

Perspectivas
Teóricas,
Metodológicas
e de
Investigação

Luis Fernando González-Beltrán
(organizador)



EDITORA
ARTEMIS
2024

VOL VII



O conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons Atribuição-Não-Comercial NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0). Direitos para esta edição cedidos à Editora Artemis pelos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento, desde que sejam atribuídos créditos aos autores, e sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

A responsabilidade pelo conteúdo dos artigos e seus dados, em sua forma, correção e confiabilidade é exclusiva dos autores. A Editora Artemis, em seu compromisso de manter e aperfeiçoar a qualidade e confiabilidade dos trabalhos que publica, conduz a avaliação cega pelos pares de todos manuscritos publicados, com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

Editora Chefe	Prof. ^a Dr. ^a Antonella Carvalho de Oliveira
Editora Executiva	M. ^a Viviane Carvalho Mocellin
Direção de Arte	M. ^a Bruna Bejarano
Diagramação	Elisangela Abreu
Organizador	Prof. Dr. Luis Fernando González-Beltrán
Imagem da Capa	Bruna Bejarano, Arquivo Pessoal
Bibliotecário	Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Conselho Editorial

Prof.^a Dr.^a Ada Esther Portero Ricol, *Universidad Tecnológica de La Habana “José Antonio Echeverría”*, Cuba
Prof. Dr. Adalberto de Paula Paranhos, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
Prof. Dr. Agustín Olmos Cruz, *Universidad Autónoma del Estado de México*, México
Prof.^a Dr.^a Amanda Ramalho de Freitas Brito, Universidade Federal da Paraíba, Brasil
Prof.^a Dr.^a Ana Clara Monteverde, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina
Prof.^a Dr.^a Ana Júlia Viamonte, Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), Portugal
Prof. Dr. Ángel Mujica Sánchez, *Universidad Nacional del Altiplano*, Peru
Prof.^a Dr.^a Angela Ester Mallmann Centenaro, Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil
Prof.^a Dr.^a Begoña Blandón González, *Universidad de Sevilla*, Espanha
Prof.^a Dr.^a Carmen Pimentel, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil
Prof.^a Dr.^a Catarina Castro, Universidade Nova de Lisboa, Portugal
Prof.^a Dr.^a Cirila Cervera Delgado, *Universidad de Guanajuato*, México
Prof.^a Dr.^a Cláudia Neves, Universidade Aberta de Portugal
Prof.^a Dr.^a Cláudia Padovesi Fonseca, Universidade de Brasília-DF, Brasil
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos, Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil
Dr. Cristo Ernesto Yáñez León – New Jersey Institute of Technology, Newark, NJ, Estados Unidos
Prof. Dr. David García-Martul, *Universidad Rey Juan Carlos de Madrid*, Espanha
Prof.^a Dr.^a Deuzimar Costa Serra, Universidade Estadual do Maranhão, Brasil
Prof.^a Dr.^a Dina Maria Martins Ferreira, Universidade Estadual do Ceará, Brasil
Prof.^a Dr.^a Edith Luévano-Hipólito, *Universidad Autónoma de Nuevo León*, México
Prof.^a Dr.^a Eduarda Maria Rocha Teles de Castro Coelho, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal
Prof. Dr. Eduardo Eugênio Spers, Universidade de São Paulo (USP), Brasil
Prof. Dr. Eloi Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima, Brasil
Prof.^a Dr.^a Elvira Laura Hernández Carballido, *Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*, México



Prof.ª Dr.ª Emilas Darlene Carmen Lebus, *Universidad Nacional del Nordeste/ Universidad Tecnológica Nacional, Argentina*
Prof.ª Dr.ª Erla Mariela Morales Morgado, *Universidad de Salamanca, Espanha*
Prof. Dr. Ernesto Cristina, *Universidad de la República, Uruguay*
Prof. Dr. Ernesto Ramírez-Briones, *Universidad de Guadalajara, México*
Prof. Dr. Fernando Hitt, *Université du Québec à Montréal, Canadá*
Prof. Dr. Gabriel Díaz Cobos, *Universitat de Barcelona, Espanha*
Prof.ª Dr.ª Gabriela Gonçalves, Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), Portugal
Prof.ª Dr.ª Galina Gumovskaya – Higher School of Economics, Moscow, Russia
Prof. Dr. Geoffroy Roger Pointer Malpass, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Brasil
Prof.ª Dr.ª Gladys Esther Leoz, *Universidad Nacional de San Luis, Argentina*
Prof.ª Dr.ª Glória Beatriz Álvarez, *Universidad de Buenos Aires, Argentina*
Prof. Dr. Gonçalo Poeta Fernandes, Instituto Politécnico da Guarda, Portugal
Prof. Dr. Gustavo Adolfo Juárez, *Universidad Nacional de Catamarca, Argentina*
Prof. Dr. Guillermo Julián González-Pérez, *Universidad de Guadalajara, México*
Prof. Dr. Håkan Karlsson, *University of Gothenburg, Suécia*
Prof.ª Dr.ª Iara Lúcia Tescarollo Dias, Universidade São Francisco, Brasil
Prof.ª Dr.ª Isabel del Rosario Chiyon Carrasco, *Universidad de Piura, Peru*
Prof.ª Dr.ª Isabel Yohena, *Universidad de Buenos Aires, Argentina*
Prof. Dr. Ivan Amaro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
Prof. Dr. Iván Ramon Sánchez Soto, *Universidad del Bío-Bío, Chile*
Prof.ª Dr.ª Ivânia Maria Carneiro Vieira, Universidade Federal do Amazonas, Brasil
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz, *University of Miami and Miami Dade College, Estados Unidos*
Prof. Dr. Jesús Montero Martínez, *Universidad de Castilla - La Mancha, Espanha*
Prof. Dr. João Manuel Pereira Ramalho Serrano, Universidade de Évora, Portugal
Prof. Dr. Joaquim Júlio Almeida Júnior, UniFIMES - Centro Universitário de Mineiros, Brasil
Prof. Dr. Jorge Ernesto Bartolucci, *Universidad Nacional Autónoma de México, México*
Prof. Dr. José Cortez Godinez, Universidad Autónoma de Baja California, México
Prof. Dr. Juan Carlos Cancino Diaz, Instituto Politécnico Nacional, México
Prof. Dr. Juan Carlos Mosquera Feijoo, *Universidad Politécnica de Madrid, Espanha*
Prof. Dr. Juan Diego Parra Valencia, *Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín, Colômbia*
Prof. Dr. Juan Manuel Sánchez-Yáñez, *Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México*
Prof. Dr. Juan Porras Pulido, *Universidad Nacional Autónoma de México, México*
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil
Prof. Dr. Leinig Antonio Perazolli, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Brasil
Prof.ª Dr.ª Livia do Carmo, Universidade Federal de Goiás, Brasil
Prof.ª Dr.ª Luciane Spanhol Bordignon, Universidade de Passo Fundo, Brasil
Prof. Dr. Luis Fernando González Beltrán, *Universidad Nacional Autónoma de México, México*
Prof. Dr. Luis Vicente Amador Muñoz, *Universidad Pablo de Olavide, Espanha*
Prof.ª Dr.ª Macarena Esteban Ibáñez, *Universidad Pablo de Olavide, Espanha*
Prof. Dr. Manuel Ramiro Rodriguez, *Universidad Santiago de Compostela, Espanha*
Prof. Dr. Manuel Simões, Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto, Portugal
Prof.ª Dr.ª Márcia de Souza Luz Freitas, Universidade Federal de Itajubá, Brasil
Prof. Dr. Marcos Augusto de Lima Nobre, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Brasil
Prof. Dr. Marcos Vinicius Meiado, Universidade Federal de Sergipe, Brasil
Prof.ª Dr.ª Mar Garrido Román, *Universidad de Granada, Espanha*
Prof.ª Dr.ª Margarida Márcia Fernandes Lima, Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil
Prof.ª Dr.ª María Alejandra Arecco, *Universidad de Buenos Aires, Argentina*
Prof.ª Dr.ª Maria Aparecida José de Oliveira, Universidade Federal da Bahia, Brasil
Prof.ª Dr.ª Maria Carmen Pastor, *Universitat Jaume I, Espanha*



Prof.ª Dr.ª Maria da Luz Vale Dias – Universidade de Coimbra, Portugal
Prof.ª Dr.ª Maria do Céu Caetano, Universidade Nova de Lisboa, Portugal
Prof.ª Dr.ª Maria do Socorro Saraiva Pinheiro, Universidade Federal do Maranhão, Brasil
Prof.ª Dr.ª MªGraça Pereira, Universidade do Minho, Portugal
Prof.ª Dr.ª Maria Gracinda Carvalho Teixeira, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil
Prof.ª Dr.ª María Guadalupe Vega-López, *Universidad de Guadalajara, México*
Prof.ª Dr.ª Maria Lúcia Pato, Instituto Politécnico de Viseu, Portugal
Prof.ª Dr.ª Maritza González Moreno, *Universidad Tecnológica de La Habana, Cuba*
Prof.ª Dr.ª Mauriceia Silva de Paula Vieira, Universidade Federal de Lavras, Brasil
Prof. Dr. Melchor Gómez Pérez, *Universidad del Pais Vasco, Espanha*
Prof.ª Dr.ª Ninfa María Rosas-García, Centro de Biotecnología Genómica-Instituto Politécnico Nacional, México
Prof.ª Dr.ª Odara Horta Boscolo, Universidade Federal Fluminense, Brasil
Prof. Dr. Osbaldo Turpo-Gebera, *Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Peru*
Prof.ª Dr.ª Patrícia Vasconcelos Almeida, Universidade Federal de Lavras, Brasil
Prof.ª Dr.ª Paula Arcoverde Cavalcanti, Universidade do Estado da Bahia, Brasil
Prof. Dr. Rodrigo Marques de Almeida Guerra, Universidade Federal do Pará, Brasil
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares, Universidade Federal do Piauí, Brasil
Prof. Dr. Sérgio Bitencourt Araújo Barros, Universidade Federal do Piauí, Brasil
Prof. Dr. Sérgio Luiz do Amaral Moretti, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
Prof.ª Dr.ª Silvia Inés del Valle Navarro, *Universidad Nacional de Catamarca, Argentina*
Prof.ª Dr.ª Solange Kazumi Sakata, Instituto de Pesquisas Energéticas e Nucleares (IPEN)- USP, Brasil
Prof.ª Dr.ª Stanislava Kashtanova, *Saint Petersburg State University, Russia*
Prof.ª Dr.ª Susana Álvarez Otero – *Universidad de Oviedo, Espanha*
Prof.ª Dr.ª Teresa Cardoso, Universidade Aberta de Portugal
Prof.ª Dr.ª Teresa Monteiro Seixas, Universidade do Porto, Portugal
Prof. Dr. Valter Machado da Fonseca, Universidade Federal de Viçosa, Brasil
Prof.ª Dr.ª Vanessa Bordin Viera, Universidade Federal de Campina Grande, Brasil
Prof.ª Dr.ª Vera Lúcia Vasilévski dos Santos Araújo, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Brasil
Prof. Dr. Wilson Noé Garcés Aguilar, *Corporación Universitaria Autónoma del Cauca, Colômbia*
Prof. Dr. Xosé Somoza Medina, *Universidad de León, Espanha*

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

H918 Humanidades e ciências sociais [livro eletrônico] : perspectivas teóricas, metodológicas e de investigação: vol. VII / Organizador Luis Fernando González-Beltrán. – Curitiba, PR: Artemis, 2024.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

Edição bilíngue

ISBN 978-65-81701-37-6

DOI 10.37572/EdArt_281124376

1. Ciências sociais. 2. Humanidades. I. González-Beltrán, Luis Fernando.

CDD 300.1

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422



PRÓLOGO

Este séptimo volumen de la colección *Humanidades y Ciencias Sociales: Perspectivas Teóricas, Metodológicas y de Investigación* reúne una serie de estudios multidisciplinarios que reflejan la constante evolución de los problemas contemporáneos en diversas áreas del conocimiento. Los artículos aquí presentados fueron seleccionados a partir de un análisis cuidadoso de sus contribuciones innovadoras, que van desde desafíos globales, como la gobernanza climática y la seguridad alimentaria, hasta temas profundamente arraigados en las prácticas culturales y sociales, como las dinámicas del pensamiento crítico en la educación y los nuevos enfoques en la traducción y la literatura.

La diversidad temática y metodológica de los trabajos refleja la riqueza y complejidad de las humanidades y las ciencias sociales en el mundo contemporáneo. La primera sección: Lingüística, Cultura e Historia, con tres capítulos, explora aspectos históricos e ideológicos, como la interpretación de referentes culturales del folclor: los cambios en los modelos educativos en México; así como el debate lingüístico en la inclusión social.

La siguiente sección: Acción Participativa, Promoción Social e Innovación, que incluye dos capítulos, se centra en las prácticas concretas de desarrollo social e innovación organizacional, como es el caso de los proyectos integradores en educación; y el uso de Metodologías transdisciplinarias para la identidad organizacional.

En la sección Procesos Educativos: Universitarios, Escuelas Rurales y Educación para la salud, tenemos cinco capítulos, donde se muestra cómo esta colección no solo presenta variadas perspectivas teóricas y metodológicas, sino que también destaca la relevancia de las ciencias sociales y las humanidades para la construcción de una sociedad más consciente, crítica e inclusiva, al proponer, primero, un nuevo enfoque, más interdisciplinario e interactivo, de la formación jurídica; al proponer en segundo lugar, a la Universidad como promotora de una pedagogía para el pensamiento crítico; tercero, proponiendo la escuela rural como foco para fomentar una nutrición adecuada; a continuación, proponiendo también las prácticas de investigación como factor clave en la innovación y la solución de problemas en la instrucción primaria; y finalmente, considerando los programas educativos como un elemento fundamental en la calidad de vida de pacientes terminales.

La interconexión entre la teoría y la práctica impregna este volumen, demostrando cómo las ciencias sociales y las humanidades no solo producen conocimiento, sino que también contribuyen directamente a la solución de problemas sociales apremiantes, como se muestra en las siguientes secciones. En nuestra cuarta sección: Administraciones

Públicas, Auditorías Municipales y Responsabilidad Legal, con tres capítulos, los temas versan sobre los nuevos sistemas contables; los cambios de revisiones fiscales en los municipios; y las responsabilidades legales en el ámbito de la salud.

También con tres capítulos, la sección: Empresas: Desafíos y Vinculación con la Academia, inicia con la evaluación de empresas exportadoras del sector agropecuario; sigue con la formalización de las pequeñas empresas como factor que promueve su crecimiento y su éxito; y termina con la colaboración Unidad Académica y Empresa.

Además, el libro también aporta una reflexión sobre temas emergentes, como el impacto de las tecnologías, con los tres capítulos de la última sección: Tecnología para todos los usos: Ambiente, Supervisión y Terrorismo. Aquí se demuestra que las nuevas tecnologías tienen la propiedad de ser ubicuas, se pueden desarrollar con una meta particular, pero su uso se extiende a todas las esferas de actuación humana, desde la adaptación al cambio climático, la implementación de políticas públicas efectivas y la promoción de la sostenibilidad ambiental y social; pasando por el uso de drones en la preservación del patrimonio arquitectónico, ofreciendo mayor seguridad a los monumentos y también a los trabajadores de ese sector; hasta el uso de contranarrativas en la lucha contra el terrorismo, que también ataca, y es atacado, con el uso de drones.

Al abordar temas como la identidad, la seguridad, la política ambiental y la educación, los artículos contribuyen a una comprensión más profunda y compleja de las dinámicas sociales y culturales que nos rodean. Invitamos a los lectores a explorar las reflexiones y propuestas presentadas en este volumen, que sin duda enriquecerán el debate académico y ampliarán las fronteras del conocimiento en las áreas de las humanidades y las ciencias sociales.

Dr. Luis Fernando González Beltrán
Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)

SUMÁRIO

LINGÜÍSTICA, CULTURA E HISTORIA

CAPÍTULO 1..... 1

SECONDARY TEXT: AUTHOR'S CONCEPTION AND TRANSLATOR'S INDIVIDUALITY

Galina Gumovskaya

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2811243761

CAPÍTULO 2..... 14

PRINCIPIOS IDEOLÓGICOS DE LOS MODELOS EDUCATIVOS DURANTE 100 AÑOS DE HISTORIA EN MÉXICO

Fernando Hernández López

Dulce María de los Ángeles Hernández Condado

Fernando Flores Vázquez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2811243762

CAPÍTULO 3.....24

PARADOXES AND LEARNING WITH PORTUGUESE SAYINGS: A DEBATE OF CULTURE, KNOWLEDGE, AND A WAY TO EDUCATION AND INTEGRATION OF MIGRANTS IN PORTUGAL

Isabel Marçano

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2811243763

ACCIÓN PARTICIPATIVA, PROMOCIÓN SOCIAL E INNOVACIÓN

CAPÍTULO 4..... 36

PROYECTOS INTEGRADORES: UNA HERRAMIENTA EFECTIVA PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES DE PROMOCIÓN SOCIAL

Mariuxi Palacios Cedeño

Yanelis Ramos Alfonso

Janina Pincay

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2811243764

CAPÍTULO 5.....47

SIGNOS DISTINTIVOS: ESTRATEGIA PARA FORTALECER LA IDENTIDAD ORGANIZACIONAL Y LOS ÍNDICES DE DESARROLLO TECNOLÓGICO E INNOVACIÓN

Diana Marcela Burgos-Duarte
Hugo Alberto Martínez-Jaramillo
Jennifer Vega-Barbosa

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2811243765

PROCESOS EDUCATIVOS: UNIVERSITARIOS, ESCUELAS RURALES Y EDUCACIÓN PARA LA SALUD

CAPÍTULO 6..... 69

IMPORTANCIA DE LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA DEL DERECHO, DENTRO DEL ÁREA DE FORMACIÓN GENERAL Y JURÍDICA

Gabriela Noemi Elgul

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2811243766

CAPÍTULO 7..... 85

EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE HONDURAS: UN ANÁLISIS DESDE LA MEDICIÓN Y LO PEDAGÓGICO

Ángel Guillermo-Alvarado
Lourdes Melissa Rodríguez-Aguilar

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2811243767

CAPÍTULO 8.....102

IMPORTANCIA DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES EN EDUCACIÓN PRIMARIA: ESTUDIO DE CASO EN LA PROVINCIA DE CONCEPCIÓN, JUNÍN

Marco Antonio Bazalar Hoces
Antonia del Rosario Sánchez Gonzales
Ronald Condori Crisóstomo
Raúl Eleazar Arias Sánchez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2811243768

CAPÍTULO 9..... 113

SEGURIDAD ALIMENTARIA UN DESAFÍO PARA LA ESCUELA RURAL DEL CARIBE COLOMBIANO

Richar Simanca-Fontalvo
Sonia Aguirre Forero
Nelson Piraneque Gambasica

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2811243769

CAPÍTULO 10..... 130

A EXPERIÊNCIA DE DOR NO DOENTE ONCOLÓGICO COM DOENÇA AVANÇADA

Isabel Maria Tarico Bico
Susana Maria Sobral Mendonça
José Manuel Afonso Moreira
Maria Dulce Damas Cruz

 https://doi.org/10.37572/EdArt_28112437610

ADMINISTRACIONES PÚBLICAS, AUDITORÍAS MUNICIPALES Y RESPONSABILIDAD LEGAL

CAPÍTULO 11..... 140

O DESAFIO DA ADOÇÃO DO SISTEMA DE NORMALIZAÇÃO CONTABILÍSTICA NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

Maria da Conceição da Costa Marques

 https://doi.org/10.37572/EdArt_28112437611

CAPÍTULO 12 166

DETERMINANTES DA OPINIÃO MODIFICADA DO REVISOR OFICIAL DE CONTAS NOS MUNICÍPIOS PORTUGUESES DE MÉDIA E GRANDE DIMENSÃO: ANOS DE 2019 E 2020

Romeu de Oliveira

 https://doi.org/10.37572/EdArt_28112437612

CAPÍTULO 13.....193

THE LEGAL RESPONSIBILITY OF THE MEDICAL CIENCE STUDENT

Marco Antonio Sigüenza Pacheco
Juan Diego Sigüenza Rojas

María Belén Sigüenza Pacheco
Johnny Esteban Arias Parra
Janeth Esperanza Toalongo Salto

 https://doi.org/10.37572/EdArt_28112437613

EMPRESAS: DESAFÍOS Y VINCULACIÓN CON LA ACADEMIA

CAPÍTULO 14.....205

EVALUACIÓN DE LAS EMPRESAS EXPORTADORAS DEL SECTOR AGROPECUARIO EN CÓRDOBA: ANÁLISIS DE PARTICIPACIÓN, CATEGORIZACIÓN Y PRODUCTOS LÍDERES EN 2022 Y 2023

Carlos Alfonso Márquez Ángel
María Luisa Vidal Guerra
Valentina Mestra Paez
Gerardo Robles Jurado
Maria Rojas Gomez
Nelson Andres Figueroa Mendoza

 https://doi.org/10.37572/EdArt_28112437614

CAPÍTULO 15.....219

LA FORMALIZACIÓN DE LA MICRO, PEQUEÑA Y MEDIANA EMPRESA

Marina Elizabeth Salazar Herrera
Blanca Estela Grajales Briscón
Dora Emilia Aguirre Bautista
Adrián de Jesús Ruiz Cuevas
María Olivia Castro
Susana Sánchez Solís
Arturo Rivera López

 https://doi.org/10.37572/EdArt_28112437615

CAPÍTULO 16.....229

ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE LA PARTICIPACIÓN DEL TUTOR EN LA VINCULACIÓN, COMO PARTE DEL MODELO DE INTEGRACIÓN SOCIAL DEL I.P.N.

Alma Lucía Hernández Vera
Alicia Sánchez Jaimes
Oralia Martínez Salgado

 https://doi.org/10.37572/EdArt_28112437616

CAPÍTULO 17 237

GOBERNANZA CLIMATICA: ADAPTACION Y MITIGACION AL CAMBIO CLIMATICO GLOBAL EN LA LEY DE PRESUPUESTOS MINIMOS 27.520 EN LA REPUBLICA ARGENTINA

Gustavo Gonzalez Acosta

 https://doi.org/10.37572/EdArt_28112437617

CAPÍTULO 18 256

EMPLEO DE AERONAVES NO TRIPULADAS (DRONES) PARA LA INSPECCIÓN DE CONSTRUCCIONES CIVILES ROMANAS Y DEMÁS ESTRUCTURAS ANTIGUAS

Rubén Rodríguez Elizalde

 https://doi.org/10.37572/EdArt_28112437618

CAPÍTULO 19 292

USO DE LA CONTRANARRATIVA EN INTERNET EN LA LUCHA CONTRA EL YIHADISMO

Carmelo Jesús Aguilera Galindo

 https://doi.org/10.37572/EdArt_28112437619

SOBRE O ORGANIZADOR..... 299

ÍNDICE REMISSIVO 300

CAPÍTULO 7

EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE HONDURAS: UN ANÁLISIS DESDE LA MEDICIÓN Y LO PEDAGÓGICO¹

Data de submissão: 24/10/2024

Data de aceite: 11/11/2024

Ángel Guillermo-Alvarado

Universidad Nacional
Autónoma de Honduras, UNAH
Departamento de Pedagogía y
Ciencias de la Educación
Tegucigalpa – Honduras
<https://orcid.org/0000-0003-1082-0240>

Lourdes Melissa Rodríguez-Aguilar

Universidad Nacional
Autónoma de Honduras, UNAH
Departamento de Pedagogía y
Ciencias de la Educación
Tegucigalpa – Honduras
<https://orcid.org/0000-0003-1772-6097>

RESUMEN: Este artículo presenta los resultados de la investigación que tuvo como objetivo, evaluar el nivel de desarrollo de pensamiento crítico en estudiantes y las metodologías que lo promueven por parte de docentes en las carreras de Psicología, Antropología y Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales; y las carreras de Pedagogía, Filosofía y Letras de la Facultad

¹ Investigación financiada por: Dirección de Investigación Científica, Humanística y Tecnológica, DICIHT, de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras, UNAH.

de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras [UNAH], en el tercer período académico del año 2019. El estudio se realizó mediante el enfoque cuantitativo, aplicando a estudiantes de último año la Prueba California de Habilidades de Pensamiento Crítico 2000 [CCTST en sus siglas en inglés]. Por otra parte, se analizan las concepciones de los docentes y las estrategias didácticas que utilizan para desarrollar el pensamiento crítico. Los puntajes de la prueba estandarizada reflejan que no está manifestado el pensamiento crítico en los grupos de estudiantes que fueron parte del estudio, a la vez, los datos comparativos de las habilidades: análisis, inferencia, evaluación, inducción y deducción entre facultades son similares. En consecuencia, se evidencia la necesidad de implementar procesos formativos en los docentes y promover en la universidad una pedagogía para el pensamiento crítico, así como abordar esta temática desde otras visiones.

PALABRAS CLAVE: Pensamiento crítico. Metodología. Enseñanza superior. Test cognitivo. Evaluación.

CRITICAL THINKING IN UNIVERSITY STUDENTS IN HONDURAS: AN ANALYSIS FROM MEASUREMENT AND PEDAGOGY

ABSTRACT: This article presents the results of the research that aimed to evaluate the level of development of critical thinking in students and the methodologies that promote

it by teachers in the Psychology, Anthropology and Sociology careers of the Faculty of Social Sciences. and the careers of Pedagogy, Philosophy and Letters of the Faculty of Humanities and Arts of the National Autonomous University of Honduras [UNAH], in the first and third academic period of the year 2019. The study was carried out using the quantitative approach, applying the California Test of Critical Thinking Skills 2000 [CCTST] to final year students. On the other hand, the teachers' conceptions and the didactic methodologies they use to develop critical thinking. The standardized test scores reflect that critical thinking is not "manifested" in the students who were part of the study, while the comparative data of the set of skills that measure critical thinking between Academic Faculties are similar. Consequently, the need to implement training processes in teachers and promote a pedagogy of critical thinking in the university is evident.

KEYWORDS: Critical thinking. Methodology. Higher education. Test cognitive. Evaluation.

1 INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas ha existido la necesidad de reflexionar sobre los retos y desafíos que presenta la educación superior en América Latina, ya que es en la universidad donde se produce y difunde el conocimiento. Frente a esta afirmación de la sociedad resulta fundamental desarrollar en el estudiantado su capacidad de pensamiento, de ahí que, exista un reconocimiento en la agenda internacional tal como se evidencia en algunos documentos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO, por sus siglas en inglés]: La educación encierra un tesoro de 1996; Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de 2009 y en el informe sobre las Habilidades del Siglo XXI del 2017. Documentos que enfatizan la importancia y el compromiso de fortalecer los procesos formativos para desarrollar el pensamiento crítico.

La revisión de la literatura para tratar el pensamiento crítico es extensa, en algunos estudios se aborda la temática vinculada a la investigación científica (Cangalaya, 2020); otros son orientados desde las metodologías de enseñanzas (Collazos et al., 2018); sobresalen también los aportes desde la evaluación por medio de pruebas estandarizadas (Velásquez y Figueroa, 2012); sobresalen también los aportes desde la evaluación por medio de pruebas estandarizadas (Ossa et al., 2017; Velásquez y Figueroa, 2012); investigaciones que profundizan sobre las disposiciones y/o actitudes de los estudiantes (Hernández et al., 2015), a la vez que se consideran otras perspectivas como la motivación hacia el pensamiento crítico (Valenzuela et al., 2014), entre otros enfoques, variables de estudios y categorías de análisis que enriquecen la discusión del fenómeno desde la academia.

En cuanto al contexto nacional se refiere, la Universidad Nacional Autónoma de Honduras mediante su Modelo Educativo propone políticas y estrategias como

la innovación en el proceso de enseñanza aprendizaje para la formación de calidad pertinente, cuyas implicaciones pedagógicas consisten en la enseñanza del pensamiento crítico, reflexivo y creativo a través de metodologías y actividades que promuevan habilidades de pensamiento superior (Universidad Nacional Autónoma de Honduras [UNAH], 2009). Existe la intencionalidad institucional de encausar una cultura docente reflexiva para implementar estrategias didácticas que fortalezcan el pensamiento crítico, sin embargo, no se han desarrollado suficientes estudios ni experiencias que den cuenta sobre el estado actual del pensamiento crítico en estudiantes, por lo que se hace necesario potenciar las investigaciones en este ámbito temático.

El interés de formar ciudadanos críticos de la realidad social y cultural, se centra en: a) las dificultades en la formación del pensamiento crítico en estudiantes a nivel superior; b) marcada vinculación al ámbito laboral considerándolo como una habilidad demandada de forma creciente por los empleadores (Foro Económico Mundial, 2020); c) la importancia de delimitar y comprender qué es exactamente el pensamiento crítico en el ámbito de la educación y desde la valoración de los actores involucrados en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Resolviendo dichas situaciones se podrá construir propuestas innovadoras desde lo pedagógico, permitiendo favorecer la formación del pensamiento crítico en los estudiantes para que sean sujetos con sentido ético capaces de resolver problemas y enfrentar los retos de una sociedad moderna compleja.

A partir de lo anterior, el presente artículo muestra los resultados de la investigación que tuvo como objetivo evaluar el nivel de desarrollo de pensamiento crítico en estudiantes y las metodologías que lo promueven por parte de docentes de las carreras de Psicología, Antropología y Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales y las Carreras de Pedagogía, Filosofía y Letras de la Facultad de Humanidades y Artes de la UNAH, en el tercer período académico del 2019.

1.2 CONSIDERACIONES CONCEPTUALES SOBRE PENSAMIENTO CRÍTICO

El término de pensamiento crítico no es nuevo y tampoco existe una visión unificada, ya que ha sido definida por múltiples autores, estableciéndose así perspectivas y corrientes diversas.

Se puede comprender al pensamiento crítico como un producto, práctica y praxis (Hawes, 2003). Desde las perspectivas filosóficas la noción de crítica se le debe a Immanuel Kant además a los filósofos René Descartes, John Locke, Berkeley, David Hume, Karl Marx, Dewey y Habermas quienes realizaron importantes tratados sobre el pensamiento crítico (Velásquez y Figueroa, 2012).

Por otra parte, existen concepciones teóricas desde la psicología que consideran al pensamiento crítico como una competencia cognitiva. Algunas definiciones se asocian a que el pensamiento crítico implica someter el pensamiento a estándares intelectuales (Paul y Elder, 2003), y la definición más aceptada en la actualidad es la formulada por Ennis (2005) quien considera que es el pensamiento racional y reflexivo. Los autores anteriores, proponen habilidades o sub-habilidades que deben ser evaluadas para garantizar que el individuo ha desarrollado el pensamiento crítico.

En cuanto a la evaluación del pensamiento crítico se destacan instrumentos cuantitativos como los test estandarizados como los siguientes: a) *Watson Glaser Critical Thinking Appraisal (WGCTA)*. b) *California Critical Thinking Skills Test (CCTST)*. c) *California Critical Thinking Disposition Inventory (CCTDI)*. d) *Test de Cornell Critical Thinking (CCTT)*. e) *Halpern Critical Thinking Assessment using Everyday Situations (HCTAES)*. f) Pensamiento crítico Salamanca (PENCRISAL). g) Tareas de Pensamiento Crítico (TPC). h) Test de Pensamiento Crítico (TPC) de Paraguay (Ossa et al., 2017).

En el mismo orden de ideas, existen aportaciones sobre la conceptualización de pensamiento crítico, como la del Consenso Delphi, constituido interdisciplinariamente por estudiosos y expertos; Facione (2007) señala que “pensamiento crítico significa buen juicio, casi lo opuesto a pensamiento ilógico, irracional” (p.2). Esta definición refleja, que este no es un concepto único, ya que se debe considerar al pensamiento crítico como un constructo polisémico, y que es abordado desde diferentes disciplinas.

En el ámbito educativo existe una finalidad de promover el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, lo que implica “enseñar a pensar” ligada a toda iniciativa que mejora habilidades como el razonamiento, la toma de decisiones o la resolución de problemas.

En cierto modo, es un compromiso con el “otro”, con la sociedad, al tomar una postura de acción transformadora de la persona y de la sociedad (Lipman, 2016).

Como resultado de las reflexiones teóricas, una de las aproximaciones escogidas para este estudio fue desde la medición del pensamiento crítico mediante la aplicación de pruebas estandarizadas, utilizando la Prueba California de Habilidades de Pensamiento Crítico 2000 (CCTST), el cual está basado en los estudios de Facione (2007) APA Delphi (Insight Assessment, 2014).

1.3 PENSAMIENTO CRÍTICO Y EDUCACIÓN

El pensamiento crítico en educación se vincula con las nociones teóricas de pedagogía crítica, corrientes críticas en educación, posturas críticas en educación y

teoría crítica de la enseñanza (Ducoing, 2011). Para la formación del pensamiento crítico se establecen modelos de instrucción como modelo de evaluación procesual, modelo de pensamiento dialógico, modelo de comunidad de investigación, modelo de la controversia así como la necesidad de articular programas formativos significativos e integrales considerando diversos contextos y actores (Deroncele et al., 2020).

En materia educativa, una de las preguntas que sobresalen es ¿cómo estructurar metodológicamente las clases para que contribuyan al desarrollo del pensamiento crítico en el estudiante?, para dar respuesta a esta interrogante, se aborda la implementación de las técnicas de enseñanza como discusión socrática, la controversia y juegos de roles, así como las habilidades, disposiciones y contenido (Betancourth, 2015). También se consideran, el aula invertida, aprendizaje cooperativo, aprendizaje basado en proyectos, redacción de ensayos argumentativos, análisis de noticias, diálogo participativo, mapas conceptuales entre otras estrategias (Ramírez, 2013). Por otro lado, se recomienda el uso de estrategias que permitan a los estudiantes incrementar sus recursos metacognitivos (Aguilera y Ortiz, 2010).

De lo expuesto anteriormente, se deduce la importancia de reflexionar sobre el perfil del profesorado, su disposición, buena preparación y concepciones sobre el pensamiento crítico; así como también valorar el rol de la pedagogía del pensamiento crítico.

2 METODOLOGÍA

2.1 TIPO, DISEÑO Y ALCANCE DE LA INVESTIGACIÓN, PARTICIPANTES Y MUESTREO

El enfoque de estudio fue cuantitativo, diseño no experimental con alcance descriptivo (Hernández et al., 2020). Se evaluó a 103 estudiantes de último año de los cuales 56 pertenecían a la Facultad de Ciencias Sociales y 47 a la Facultad de Humanidades y Artes de la UNAH, en el tercer período académico del 2019. Se consideraron en total a 31 docentes adscritos a algunas carreras de las facultades antes mencionadas (véase tabla 1), dichos docentes impartían las asignaturas que según la revisión de los syllabus contemplados en los planes de estudios de las carreras evidenciaban de forma prescriptiva el desarrollo del pensamiento crítico. Para ambos actores se utilizó un muestreo no probabilístico, por conveniencia, considerando a los estudiantes a los cuales se tenía acceso.

Tabla 1. Población y muestra de los estudiantes y docentes de la Facultad de Ciencias Sociales y la Facultad de Humanidades y Artes, UNAH, 2019.

Facultades	Carreras	Estudiantes		Docentes	
		Población ^a	Muestra	Población ^a	Muestra
Ciencias Sociales	Antropología	27	13	4	4
	Psicología	183	29	11	11
	Sociología	38	14	6	6
Humanidades y Artes	Filosofía	9	7	4	4
	Letras	21	13	6	4
	Pedagogía	183	27	8	8
Total		649	103	39	31

Nota: Elaboración propia.

^a Datos obtenidos de Dirección de Ingreso, Permanencia y Promoción de la UNAH, del III período académico, 2019.

2.2 INSTRUMENTOS Y PROCEDIMIENTO

El instrumento aplicado a estudiantes fue la Prueba California de Habilidades de Pensamiento Crítico 2000 (CCTST) versión de 34 puntos, que incluye la evaluación de desempeño de las habilidades de análisis, inferencia, evaluación, inducción y deducción. La puntuación total obtenida por cada estudiante predice la capacidad de tener éxito en contextos educacionales o en el trabajo que exigen la razonada toma de decisiones y la reflexiva resolución de problemas (Insight Assessment, 2014).

En el caso de los docentes se les aplicó un cuestionario con preguntas cerradas y utilizando escala de Likert, elaborado conforme el proceso de operacionalización de la variable metodologías didácticas que promueven el pensamiento crítico, considerando en el proceso investigativo las dimensiones siguientes: a) conceptualización de pensamiento crítico, b) papel/rol del docente, c) estrategias didácticas y d) procesos de evaluación.

La prueba estandarizada fue realizada de forma virtual por los estudiantes, estableciéndose protocolos de acceso individual a la plataforma electrónica de *Insight Assessment*, y proporcionándoles un espacio físico (sala de computación) óptimo para su realización; a los docentes se les aplicó la técnica de la encuesta. Todas las personas participantes en el estudio fueron informadas sobre los compromisos de confidencialidad, por lo que se obtuvo el consentimiento firmado por los sujetos.

2.3 ANÁLISIS DE DATOS

Los resultados obtenidos por parte de los estudiantes fueron proporcionados por *el Insight Assessment/The California Academic Press* agrupados en bases de datos individuales, por carreras y facultades, estableciéndose puntajes generales (no se manifiesta 0-7, débil 8-12, regular 13-18, fuerte 19-23 y superior 24 o más); y por puntajes de habilidades (no se manifiesta, regular y fuerte), lo anterior permitió evaluar las fortalezas en el pensamiento crítico de un grupo versus un estándar o norma nacional (percentil reportado para universidad) en habilidades para estudiantes universitarios de último año según el *Insight Assessment*. Por otra parte, se utilizó *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS) para el procesamiento de la información obtenida de los docentes.

3 RESULTADOS

Este apartado está organizado con los resultados totales y por habilidades de la Facultad de Humanidades y Artes y la Facultad de Ciencias Sociales; y partir del análisis de las preguntas de la encuesta a los docentes.

Tabla 2. Distribución del puntaje general del CCTST para la Facultad de Humanidades y Artes y la Facultad de Ciencias Sociales, UNAH, 2019.

	Facultad de Humanidades y Artes	Facultad de Ciencias Sociales
Cantidad de estudiantes	47	56
Media	9,7	9,8
Mediana	9,0	10,0
Desviación estándar	2,9	3,0
Error estándar de media	0,4	0,4
Puntaje Mínimo	4	4
Puntaje Máximo	17	16
Cuartil 1	7,0	7,0
Cuartil 3	12,0	12,0

Nota: Insight Assessment, 2019.

Algunos de los puntajes significativos de los estudiantes (véase tabla 2) que corresponden a la Facultad de Humanidades y Artes, se desglosan en: 9,7 como puntaje general del CCTST, el percentil 25 para este grupo es 7, y el puntaje percentil 75 es 12,0. Por otra parte, los resultados pertenecientes a la Facultad de Ciencias Sociales el promedio del puntaje general obtenido del CCTST es 9,8; el percentil 25 para este grupo es 7; y el puntaje percentil 75 es 12,0.

El percentil promedio de estos dos grupos de estudiantes es 16, situándose por debajo de la norma nacional y ubicándose en la escala débil, indicando que “tienen dificultades para resolver problemas y tomar decisiones que requieran un pensamiento reflexivo, tanto a nivel educativo como laboral” (Insight Assessment, 2014, p.32). Los datos representan un bajo desempeño por parte de los estudiantes en habilidades de pensamiento crítico; no se alcanzaron puntajes de escala fuerte o superior, siendo un hallazgo importante para considerar procesos de mejora continua dentro de la gestión académica y administrativa de las carreras que fueron parte de la investigación.

Para complementar este análisis, se interpretaron los puntajes por habilidades con el fin de detectar áreas débiles y fuertes de ambos grupos (véase tabla 3).

Tabla 3. Resultados de los puntajes por habilidades del grupo de estudiantes de la Facultad de Humanidades y Artes, UNAH, 2019.

Nombre de la habilidad/ el atributo	Media	Mediana	Desviación Estándar	Error Estándar de la media	Mínimo	Máximo	Cuartil 1	Cuartil 3
Análisis	3,2	3	1,6	0,2	0	6	2	2
Inferencia	4,4	4	2,0	0,3	1	8	3	6
Evaluación	2,1	2	1,1	0,2	0	4	2	3
Inducción	5,6	6	2,0	0,3	1	10	4	7
Deducción	4,0	4	1,8	0,3	1	8	3	5

Nota: Insight Assessment, 2019.

Los puntajes del promedio por habilidades encontrados en este grupo de estudiantes de la Facultad de Humanidades y Artes, es regular en la habilidad de análisis. Con porcentajes promedios que indican una escala de no manifestada en las habilidades de inferencia, evaluación, inducción y deducción. Al observar los puntajes mínimos y máximos de cada habilidad, se encuentra que algunos estudiantes no manifiestan habilidades como análisis y evaluación, obteniendo puntajes relativamente altos en inducción, inferencia y deducción.

Tabla 4. Resultados de los puntajes por habilidades del grupo de estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales, UNAH, 2019.

Nombre de la habilidad/ el atributo	Media	Mediana	Desviación Estándar	Error Estándar de la media	Mínimo	Máximo	Cuartil 1	Cuartil 3
Análisis	3,1	3	1,4	0,2	0	6	2	4
Inferencia	4,1	4	1,6	0,2	0	9	3	5
Evaluación	2,6	2	1,6	0,2	0	7	1	4

Inducción	5,8	6	2,2	0,3	2	11	4	7
Deducción	4,1	4	1,6	0,2	0	9	3	5

Nota: Insight Assessment, 2019.

Se identifican los resultados de los puntajes de los estudiantes evaluados de la Facultad de Ciencias Sociales (véase tabla 4), hallando que este grupo obtiene una escala de regular para la habilidad de análisis y en las otras habilidades como inferencia, evaluación, inducción y deducción no se manifiesta, los puntajes máximos se ubican en inducción y evaluación.

Los resultados reflejados (véase tabla 3 y 4), no son satisfactorios, sin embargo, existe el reconocimiento que es posible mejorar estos índices, ya que se considera la formación de pensamiento crítico articulada con las prácticas pedagógicas, es por ello, que se manifiesta la necesidad de establecer estrategias didácticas para promover el pensamiento crítico a nivel superior. En ese sentido, los estudios presentados por Olivares y Heredia (2012) evidencian que existe cierta relación entre estrategias orientadas al aprendizaje basado en problemas y el pensamiento crítico.

El resultado más relevante, es que para ambos grupos, la escala es regular para la habilidad de análisis, según el Informe Delphi, las sub-habilidades de análisis son: examinar las ideas, detectar y analizar argumentos (Facione, 2007), estas se consideran fundamentales en todo estudiante de educación superior, esto indicaría que existen fortalezas para responder preguntas básicas que involucren similitudes y diferencias. Por otro lado, es interesante como las habilidades de inferencia, evaluación, razonamientos inductivos y deductivos muestran un desarrollo no balanceado en los puntajes obtenidos en los dos grupos, todas estas habilidades de forma integral aportan al razonamiento lógico en los sujetos.

En el campo humanístico el estudiante recibe formación con mayor sensibilidad y desde una mirada dialéctica comprometida con el ser humano.

Por otra parte, la vinculación del pensamiento crítico con las humanidades radica en la forma intrínseca desde su definición y perspectiva.

El énfasis en las artes y las humanidades no necesariamente garantiza una educación de seres éticos o, siquiera, democráticos; no obstante, nos interesa señalar que la educación en estas disciplinas sí puede implicar un acercamiento a un pensamiento crítico y autónomo. (Torres, 2019 p.319).

En el caso de las ciencias sociales deben enseñarse desde la reflexión de procesos complejos e históricos. Según Alanoca (2016) el pensamiento crítico es “más

que pensar lógicamente o analíticamente, implica el pensar racional y objetivamente que abarca la psicología y sociología” (p. 61).

Queda de manifiesto que en los campos humanísticos y de las ciencias sociales se estimulan las habilidades de lectura y escritura, habilidades básicas para desarrollar habilidades de orden superior como lo es el pensamiento crítico, mediante métodos de enseñanza interpretativos y reflexivos.

3.1 ANÁLISIS DE RESULTADOS DE LA CONSULTA A DOCENTES

Respecto a la dimensión, “percepción que posee el docente sobre la concepción del pensamiento crítico”, se encontraron diferentes perspectivas.

Un 88% de los encuestados mantienen una visión reduccionista de lo que significa pensar de forma crítica. Otro 84% de los profesores se mostraron *muy de acuerdo* con la concepción psicológica (cognitivo-instrumental) en ocasiones orientada hacia la descripción de habilidades cognitivas complejas de forma individual para resolver problemas (Tenías, 2018); por otra parte, un 78% se inclinaron por una concepción filosófica, establecida desde la reflexión para el establecimiento de conclusiones, reconociendo la necesidad de enseñar desde la pregunta con base ética y política. El 76% de los docentes mantienen una concepción del pensamiento crítico desde la acción transformadora de la persona y sociedad, lo que corresponde a una concepción desde lo integral y complejo, asociado a estar sensibilizados, así como contrastar una realidad social, política, ética e individual. Finalmente, un 90% de los docentes manifestaron estar *de acuerdo*, con la concepción que implica una dimensión afectiva, la cual conlleva autodirección y autodisciplina para el desarrollo del pensamiento crítico.

Se reconoce que la concepción que posee el docente sobre pensamiento crítico se enlaza directamente con el tipo de metodologías didácticas que utiliza en el aula de clases, y con la visión del modelo educativo de la UNAH.

3.2 DIMENSIÓN ROL DEL DOCENTE

Los docentes consideran importante el pensamiento crítico en la formación profesional de sus estudiantes, por la puesta en práctica de las habilidades en la resolución de problemas (78%); y porque contribuye a facilitar la toma de decisiones acertadas en la vida con respecto a su participación en distintos ámbitos (74%). También, los docentes manifestaron que es muy importante la capacidad de aprender

de manera autónoma (86%); de igual forma, valoraron la capacidad para adaptarse a nuevas situaciones a partir de la auto reflexión y autocorrección (85%).

Según datos obtenidos, los docentes consideran importante desarrollar en sus estudiantes las competencias que indica el Modelo Educativo de la UNAH, como son capacidad de aprender de manera permanente y autónoma, capacidad de análisis y síntesis, capacidad para adaptarse a nuevas situaciones.

Un grupo de docentes consideran importante la capacidad de acumular habilidades para la practicidad (64%) lo que implica una concepción limitada del desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes. Desde la perspectiva de Lipman (2016) las habilidades de orden superior son importantes desarrollarlas, pero no garantizan un pensamiento crítico por sí mismo.

Se indagó sobre los estilos de enseñanza de los docentes, el 100% de los encuestados manifestaron que promueven actividades de reflexión asociando los temas de su clase con el contexto social. Un 65% de los docentes indicaron que frecuentemente muestran interés porque sus estudiantes aprendan la mayor cantidad de información con relación a los temas de su clase; y un 58% están en desacuerdo con el desarrollo de la clase con mayor tiempo de intervención magistral.

Según los resultados la mayoría de los docentes se podrían ubicar en el estilo crítico reflexivo, ya que se proponen actividades de reflexión asociadas con el contexto social, estableciendo una conexión entre los contenidos programáticos y sociedad. Es decir que el docente adopta una concepción del aprendizaje como una actividad fundamentalmente social, coherente con la motivación que contribuye a movilizar la capacidad de pensar del estudiantado.

En otro orden de ideas, un 89% de los docentes manifiestan que los estudiantes, están adquiriendo un aprendizaje en el que interpretan y aplican el conocimiento, lo anterior, demuestra que independientemente se logre alcanzar pensamiento crítico o no, el aprendizaje siempre estará presente en los estudiantes.

3.3 DIMENSIÓN ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

Las estrategias didácticas utilizadas frecuentemente por los docentes son; la lectura crítica (85%); estrategia argumentativa (88%); trabajo colaborativo (85%); trabajo cooperativo (78%); y aprendizaje por investigación (77%). Por otro lado, los docentes utilizan con menor frecuencia el dictado (10%); el foro (13%); juego de roles (12%) y la demostración (14%); además, aún se mantienen estrategias tradicionales como la técnica magistral o expositiva (48%). Según los resultados las estrategias activas son las de uso

más frecuente, así como las de índole problematizadoras. Betancourth (2015) señala que es necesario utilizar la estrategia de la “discusión socrática” esta técnica contribuye a la formulación de la pregunta que permite orientar el pensamiento crítico, además de promover más la lectura.

El 56% de los encuestados respondieron que se han preocupado por lograr los procesos metacognitivos; el 100% de los docentes manifiestan que han promovido que los estudiantes sean responsables de sus aprendizajes, en cambio un 54% manifestaron que les interesa lograr que se autoevalúen en su desempeño académico. Retomando estos resultados, Aguilera y Ortiz (2010) recomienda que los docentes deben de desarrollar estrategias que permitan en los estudiantes monitorear, controlar y evaluar sus propios pensamientos a partir de la reflexión, el cuestionamiento, el diálogo acerca del qué, el cómo y el para qué se aprende, con el propósito que el estudiante autorregule su proceso formativo.

Se infiere, que aunque los docentes utilizan frecuentemente las estrategias didácticas acorde a la formación del pensamiento crítico, es necesario reflexionar sobre la concepción que poseen los docentes y estudiantes sobre pensamiento crítico, así como las disposiciones como: la curiosidad en relación con una amplia gama de temas, preocupación de mantenerse bien informado, vigilante de las oportunidades para usar el pensamiento crítico, confianza en los procesos de investigación argumentada, autoconfianza en las propias habilidades para razonar, apertura mental respecto de visiones divergentes del mundo, flexibilidad para considerar alternativas y opiniones, honestidad para enfrentar los propios prejuicios, inclinaciones, estereotipos o tendencias egocéntricas y un razonamiento imparcial para valorizar el razonamiento (Facione, 2007).

También se puede interpretar, que existe una intencionalidad pedagógica por parte del docente, dándole otra finalidad a sus clases, más allá que la adquisición del conocimiento, esto es coherente con lo planteado por Lipman (2016); Paul y Elder (2003) entre otros autores que manifiestan que las habilidades de pensamiento o razonamiento pueden ser enseñadas, por lo que la conciencia de los docentes sobre la importancia de la formación en pensamiento crítico en sus estudiantes es esencial.

3.4 PROCESOS DE EVALUACIÓN

Con respecto a los procesos de evaluación planificados en el proceso de enseñanza y aprendizaje, según los resultados, los docentes utilizan rúbricas (80%), ensayos (78%). Por otra parte, en un menor porcentaje la evaluación entre pares (45%), observación de grupo (40%); autoevaluación (36%) y la coevaluación (31%).

Los datos demuestran que los exámenes de índole memorísticos aún mantienen un alto grado de uso por los docentes, los que no están íntimamente relacionados con la generación y valoración del pensamiento crítico. También, se evidencia que la evaluación cualitativa es la menos utilizada, este tipo de evaluación presenta más elementos con sentido hacia aprendizajes para la vida.

La evaluación orientada hacia el aprendizaje es acorde a la formación del pensamiento crítico en la que se incluyen la evaluación grupal y autoevaluación, que contribuyen a la reflexión y al juicio crítico.

Para valorar la opinión de los docentes respecto a las debilidades para desarrollar pensamiento crítico en sus estudiantes, el 63% consideran que existe escasa formación docente vinculada a la promoción de pensamiento crítico; el 47% señalaron limitada aplicación de la perspectiva institucional con relación a pensamiento crítico; y con un 45% escasa investigación que vinculen el desarrollo del docente con pensamiento crítico. Por otro lado, en menor porcentaje resaltan la falencia de la preparación previa a la educación universitaria del estudiante con un 27%.

Los datos anteriores, demuestran que los procesos formativos permanentes en el docente y los procesos institucionales constituyen algunas de las mayores debilidades para el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes; adjudicándole mayor peso y responsabilidad a la enseñanza en el nivel superior y no tanto a las debilidades en la formación que obtuvieron los estudiantes en los niveles prebásico, básico y medio del sistema educativo. A pesar de que, el Modelo Educativo de la UNAH señala políticas, estrategias e implicaciones pedagógicas que consisten en la enseñanza del pensamiento crítico, reflexivo y creativo.

De los anteriores planteamientos se deduce que los docentes demandan a nivel institucional mayor posicionamiento y claridad de qué y cómo intervenir en las aulas de clases para contribuir en la formación del pensamiento crítico en sus estudiantes, por lo que se considera que existe conciencia por el profesorado que fueron parte de este estudio en identificar las debilidades antes mencionadas, lo que es acorde con un tipo de docente reflexivo de su práctica pedagógica.

4 CONCLUSIONES

El desarrollo del pensamiento crítico es cada vez una necesidad sentida en la realización de los procesos educativos, instituyéndose como una exigencia permanente, especialmente en la educación universitaria, en la que desde las distintas carreras o profesiones, se plantea como horizonte lograr la formación de los futuros profesionales

con algún nivel de pensamiento crítico, a fin de que puedan actuar en la sociedad en los distintos ámbitos como sujetos de transformación social. Desde la problemática de ¿cómo desarrollar pensamiento crítico en los estudiantes? se consideran abordar los estudios desde la relación entre pensamiento crítico y éxito académico y/o rendimiento académico (Canto et al., 2021).

El nivel de pensamiento crítico en los estudiantes de las carreras que fueron parte del estudio es bajo, en la mayoría de los casos, predomina la escala de no manifestado en relación con la muestra global de CCTST. Los resultados son similares a otros estudios con los mismos grupos de población y aplicación de pruebas estandarizadas (Velásquez y Figueroa, 2012). Al comparar los resultados de los estudiantes entre las facultades, los puntajes no son tan significativos para señalar que existe una amplia ventaja entre los estudiantes del campo humanístico frente a los del campo social o viceversa. Los objetos de estudios de las disciplinas estudiadas son pertinentes intrínsecamente para el desarrollo del pensamiento crítico, ya que es considerada una habilidad blanda en muchos programas formativos a nivel superior.

En esta investigación se considera que para enseñar críticamente a los estudiantes, se concibe el pensamiento crítico como una instrucción específica según el área del conocimiento, pero a la vez los principios generales del pensamiento crítico, pueden ser enseñados indistintamente del área de conocimiento (en este caso humanístico y social) a manera de eje transversal en el currículo, así como en cursos especializados para el mejoramiento del pensamiento crítico en los estudiantes.

Los hallazgos revelan que se requiere mayor formación en pensamiento crítico en las aulas universitarias, por lo que es necesario la revaloración de las perspectivas conceptuales y pedagógicas del docente, ya que prevalece la concepción orientada al desarrollo de solo habilidades de orden superior, en contraposición a la búsqueda de una visión integradora.

Aunque el profesorado reconoce el nivel de importancia de desarrollar el pensamiento crítico como una demanda pedagógica, se recomienda cambios en las políticas institucionales, modelo educativo y didáctico de la universidad, programas curriculares, además se considera necesario revisar la perspectiva con que la universidad asume su papel como ente transformador de la sociedad, así como el paradigma educativo que está instaurado en el imaginario de la comunidad educativa.

Las estrategias didácticas más utilizadas por los docentes corresponden al grupo de las metodologías activas-participativas, existe basta literatura que comprueba que los métodos centrados en los estudiantes contribuyen a más y mejores aprendizajes para la vida; por tal razón al desarrollo de pensamiento crítico (Borboyon y Gargallo, 2022).

Sin embargo, los hallazgos demuestran debilidad en la planificación y desarrollo de las estrategias metacognitivas, considerándose éstas indispensables para promover la comprensión y evaluación de argumentos de los mismos estudiantes.

Aunque estos resultados podrían estar sesgados por las mismas limitaciones de este estudio en cuanto a la representatividad estadística, la comprobación de las metodologías didácticas y su impacto en los estudiantes para el desarrollo del pensamiento crítico, se requiere seguir investigando estrategias de enseñanza particulares como el aprendizaje basado en problemas; el trabajo colaborativo; juego de roles (Zelaieta et al., 2019); estrategias innovadoras como el aprendizaje por servicio (APS) (Blanco y García, 2021), así como el estudio desde la perspectiva de los ambientes virtuales (Gozálvez-Pérez et al., 2022). Faltaría profundizar en más estudios para establecer aproximaciones más concluyentes, y establecer una didáctica para el pensamiento crítico.

Los autores de este artículo comparten la postura de otros investigadores que sostienen que es por medio de la capacidad autocrítica en cada disciplina que se debería definir la metodología más adecuada para la formación en un pensamiento más complejo. Además, que existen factores internos y externos que pueden influir en el proceso de desarrollo de pensamiento crítico en los estudiantes. Finalmente, es importante mencionar que la Prueba California de Habilidades de Pensamiento Crítico (CCTST) fue diseñada en contextos fuera de nuestra realidad hondureña, y como toda prueba estandarizada también se reconoce sus limitaciones y críticas a los resultados; por lo que esta investigación es una invitación a seguir realizando estudios desde otros enfoques y visiones con el fin de orientar de mejor manera la formación de los futuros profesionales universitarios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilera, E., & Ortiz, E. (2010). La caracterización de perfiles de estilos de aprendizaje en la educación superior, una visión integradora. *Revista de estilos de aprendizaje*, 3(5), 26-41. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3617055>

Alanoca, V. (2016). El desarrollo del pensamiento crítico en el Altiplano de Puno. *Comunicación: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 7(2), 60-68. <https://www.redalyc.org/pdf/4498/449849320006.pdf>

Betancourth, S. (2015). Desarrollo del pensamiento crítico en docentes universitarios. Una mirada cualitativa. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 1(44), 238-252. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/627>

Blanco, E., & García, J. (2021). El impacto del aprendizaje-servicio (ApS) en diversas variables psicoeducativas del alumnado universitario: Las actitudes cívicas, el pensamiento crítico, las habilidades de trabajo en grupo, la empatía y el autoconcepto. Una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación*, 32(4), 639-649. <https://doi.org/10.5209/rced.70939>

Borboyon, L., & Gargallo, B. (2022). Métodos centrados en el estudiante. Sus efectos en las estrategias y los enfoques de aprendizaje de los universitarios. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 34(1), 215-237. <https://doi.org/10.14201/teri.25600>

Cangalaya, L. (2020). Habilidades del pensamiento crítico en estudiantes universitarios a través de la investigación | Desde el Sur. *Universidad Científica del Sur*, 12(1). <https://doi.org/10.21142/DES-1201-2020-0009>

Canto, Y., Ferrer, E., & Díaz, G. (2021). Disposición, habilidades del pensamiento crítico y éxito académico en estudiantes universitarios: Metaanálisis. *Revista Complutense de Educación*, 32(4), 525-536. <https://doi.org/10.5209/rced.70748>

Collazos, M., Hernández, B., Molina, Z., & Ruiz, A. (2018). El pensamiento crítico y las estrategias metodológicas para estudiantes de Educación Básica y Superior: Una revisión sistemática. *Journal of business and entrepreneurial studies: JBES, Extra 0*, 199-223. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7888015>

Deroncele, A., Nagamine, M., & Medina, D. (2020). Desarrollo del pensamiento crítico. *Maestro y Sociedad*, 17(3), 532-546. <https://maestroysociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5220>

Ducoing, L. (2011). *Pensamiento crítico en educación*. IISUE / AFIRSE. <http://www.iisue.unam.mx/publicaciones/libros/pensamiento-critico-en-educacion>

Ennis, R. (2005). *Revista de Psicología y Educación*. 1(1), 47-64. <https://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/5.pdf>

Facione, P. (2007). *Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante?* Insight Assessment. <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/PensamientoCriticoFacione.pdf>

Foro Económico Mundial. (2020). *Informe sobre el futuro del empleo 2020*. <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2020/in-full/chapter-2-forecasts-for-labour-market-evolution-in-2020-2025/>

Gozálvez, V., Valero, A., & González, M. (2022). El pensamiento crítico en las redes sociales. Una propuesta teórica para la educación cívica en entornos digitales. *Estudios sobre Educación*, 42, 35-54. <https://doi.org/10.15581/004.42.002>

Hawes, G. (2003). *Pensamiento crítico en la formación universitaria*. Universidad de Talca. <https://gustavohawes.webs.com/Educacion%20Superior/2003%20PensamientoCritico.pdf>

Hernández, F., Maldonado, J., & Ospina, C. (2015). El pensamiento crítico como disposición: Una aproximación a su promoción en el aula de clases. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía, RIIEP*, 8(1). <https://doi.org/10.15332/s1657-107X.2015.0001.04>

Hernández, R., Fernández, C & Baptista, P. (2020). *Metodología de la Investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. (6.ª ed.). McGraw Hill.

Insight Assessment. (2014). *California Prueba de Habilidades de Pensamiento Crítico. Manual de usuario y guía de recursos*. Insight Assessment.

Lipman, M. (2016). *El lugar del pensamiento en educación*. Octaedro.

Olivares, S., & Heredia, Y. (2012). Desarrollo del pensamiento crítico en ambientes de aprendizaje basado en problemas en estudiantes de educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(54), 759-778. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v17n54/v17n54a4.pdf>

- Ossa, C., Palma, M., Lagos, N., Quintana, I., & Díaz, C. (2017). Análisis de Instrumentos de Medición del Pensamiento Crítico. *Ciencias Psicológicas*, 11(1), 19-28. <https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1343>
- Paul, R., & Elder, L. (2003). *La miniguía para el pensamiento crítico conceptos y herramientas*. Fundación para el Pensamiento Crítico. <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>
- Ramírez, L. (2013). *Alternativa metodológica para desarrollar el pensamiento crítico reflexivo*. Cultiva.
- Tenías, M. (2018). *Pensamiento crítico en la universidad postmoderna. Una definición para la acción pedagógica*. Editorial Académica Española.
- Torres, A. (2019). ¿Qué papel juegan las humanidades en la lectura y la escritura universitarias? Martha Nussbaum y François Rastier. *Revista de Lenguaje y Cultura*, 21(3), 313-323. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v21n03a05>
- Universidad Nacional Autónoma de Honduras. (2009). *Modelo Educativo de la UNAH*. UNAH. <https://vra.unah.edu.hn/dmsdocument/2981-no-3-modelo-educativo-de-la-unah>
- Valenzuela, J., Nieto, A., & Muñoz, A. (2014). Motivación y disposiciones: Enfoques alternativos para explicar el desempeño de habilidades de pensamiento crítico. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(3), Article 3. <https://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/519>
- Velásquez, M., & Figueroa, M. (2012). Desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de educación superior en El Salvador. *PANORAMA*, 6(10), 9-20. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=343929222002>
- Zelaieta, E., Ortiz de Barron, I., Zulaika, L., & Echeazarra, I. (2019). Juego de rol para el desarrollo del pensamiento crítico en la formación inicial del profesorado. *Revista Complutense de Educación*, 30(3), 729-745. <https://doi.org/10.5209/rced.58884>

SOBRE O ORGANIZADOR

Luis Fernando González-Beltrán- Doctorado en Psicología. Profesor Asociado de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FESI) UNAM, Miembro de la Asociación Internacional de Análisis Conductual. (ABAI). de la Sociedad Mexicana de Análisis de la Conducta, del Sistema Mexicano de Investigación en Psicología, y de La Asociación Mexicana de Comportamiento y Salud. Consejero Propietario perteneciente al Consejo Interno de Posgrado para el programa de Psicología 1994-1999. Jefe de Sección Académica de la Carrera de Psicología. ENEPI, UNAM, de 9 de Marzo de 1999 a Febrero 2003. Secretario Académico de la Secretaría General de la Facultad de Psicología 2012. Con 40 años de Docencia en licenciatura en Psicología, en 4 diferentes Planes de estudios, con 18 asignaturas diferentes, y 10 asignaturas diferentes en el Posgrado, en la FESI y la Facultad de Psicología. Cursos en Especialidad en Psicología de la Salud y de Maestría en Psicología de la Salud en CENHIES Pachuca, Hidalgo. Con Tutorías en el Programa Alta Exigencia Académica, PRONABES, Sistema Institucional de Tutorías. Comité Tutorial en el Programa de Maestría en Psicología, Universidad Autónoma del Estado de Morelos. En investigación 28 Artículos en revistas especializadas, Coautor de un libro especializado, 12 Capítulos de Libro especializado, Dictaminador de libros y artículos especializados, evaluador de proyectos del CONACYT, con más de 100 Ponencias en Eventos Especializados Nacionales, y más de 20 en Eventos Internacionales, 13 Conferencia en Eventos Académicos, Organizador de 17 eventos y congresos, con Participación en elaboración de planes de estudio, Responsable de Proyectos de Investigación apoyados por DGAPA de la UNAM y por CONACYT. Evaluador de ponencias en el Congreso Internacional de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey; Revisor de libros del Comité Editorial FESI, UNAM; del Comité editorial Facultad de Psicología, UNAM y del Cuerpo Editorial Artemis Editora. Revisor de las revistas "Itinerario de las miradas: Serie de divulgación de Avances de Investigación". FES Acatlán; "Lecturas de Economía", Universidad de Antioquía, Medellín, Colombia, Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica (PSIENCIA). Buenos Aires, Revista "Advances in Research"; Revista "Current Journal of Applied Science and Technology"; Revista "Asian Journal of Education and Social Studies"; y Revista "Journal of Pharmaceutical Research International".

<https://orcid.org/0000-0002-3492-1145>

ÍNDICE REMISSIVO

A

Adaptación 106, 210, 211, 217, 237, 239, 241, 243, 244, 245, 246, 247, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255

Administrações públicas 140, 141, 142, 145, 146, 155, 163, 165, 173

Anterior opinião modificada 166, 172, 190

Aplicación 21, 22, 36, 42, 43, 44, 48, 61, 65, 66, 69, 71, 73, 88, 97, 98, 109, 212, 232, 233, 234, 245, 246, 249, 252, 253, 259, 261

Áreas 38, 40, 69, 70, 71, 75, 76, 80, 81, 92, 106, 107, 114, 126, 152, 189, 198, 223, 235, 245, 248, 253

B

Branding 48, 51, 52, 53, 66, 68

Brazilian immigrants 24, 33

C

Calidad de la enseñanza 102, 105, 106, 111

Cambio Climático 237, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 250, 251, 252, 253, 254, 255

Capacitação 131, 134

Category of gender 1, 3, 8

Colombia 47, 49, 50, 51, 55, 63, 66, 67, 113, 114, 115, 116, 119, 126, 127, 128, 197, 200, 205, 206, 207, 209, 210, 213, 216, 217

Competencias profesionales 36, 39, 41, 45

Competitividad 53, 57, 58, 64, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 223, 224, 226, 227, 228, 230

Conservación del Patrimonio 256

Contabilidade pública 140, 141, 142, 143, 144, 146, 148, 151, 152, 161, 163, 164, 166

Contra-narrativa 292

Cultura 14, 15, 17, 23, 24, 25, 47, 58, 73, 82, 83, 86, 87, 115, 126, 127, 158, 219, 220, 222, 228, 231, 289, 290

Culture 1, 2, 5, 6, 7, 8, 12, 15, 24, 27, 28, 30, 34, 48, 77, 78

D

Desarrollo sostenible 44, 67, 113, 114, 115, 122, 124, 126, 127, 128, 129, 221, 240, 251, 255

Determinantes 67, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 174, 183, 184, 187, 189, 190, 191, 192

Doença oncológica avançada 130, 131, 134
Dor 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138
Dor oncológica 130, 131, 135, 136, 137, 139
Drones 256, 257, 259, 261, 281, 289, 290, 291, 298

E

Educación 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 36, 37, 39, 40, 45, 46, 63, 65, 66, 67, 72, 86, 87, 88, 93, 97, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 112, 113, 114, 115, 116, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 230, 232
Efectividad 36, 69
Enseñanza superior 85
Evaluación 40, 42, 43, 44, 45, 85, 86, 88, 89, 90, 92, 93, 96, 97, 99, 125, 205, 208, 215, 216, 236, 240, 242, 248, 250, 251, 252, 297
Exportaciones 205, 206, 207, 208, 210, 211, 213, 214, 216, 217, 218

F

Filosofía 19, 22, 23, 52, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 87, 90, 267
Formación docente 97, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 111
Formalización 51, 219, 225, 228

G

Gobernanza 237, 238, 239, 244, 250, 253, 254, 255

H

Hambre 113, 114, 115, 116, 117, 118, 121, 122, 123, 127, 128

I

Identidad visual 48, 52, 53, 64
Ideología 14, 16, 22, 23, 297
Inspección 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 270, 271, 272, 274, 275, 277, 278, 280, 281, 282, 286, 287, 288, 289
Instituições de Ensino Superior 140, 158
Integración Social 229, 230, 231, 232, 235, 236
Intern 194, 196, 197, 198, 199, 201, 202, 203
Internet 13, 114, 173, 292, 293, 294, 296, 297, 298
Investigación acción participación -IAP 48

Investigación educativa 46, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 110, 111, 112
Investigación e intervención 36

L

Laicismo 14, 23
Learning 24, 26, 29, 33, 45, 46, 76, 77, 78, 79, 195, 198, 228
Legal responsibility 193, 194, 195, 196, 203
Leyes 14, 16, 18, 21, 22, 116, 117, 252, 298
Liberalismo 14, 17, 18, 21, 22, 23
Literary fairy tales 1, 2, 3, 5, 11

M

Malpractice 194, 195, 196, 197, 200, 201, 203, 204
Marca 48, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 60, 61, 62, 63, 65, 66, 68, 216, 217, 293
Medical error 194, 196
Mensaje 292, 294, 297
Metodología 38, 39, 43, 47, 51, 58, 59, 63, 64, 65, 66, 67, 85, 89, 99, 100, 104, 134, 142, 167, 171, 206, 214, 246, 247, 261
Mitigación 237, 239, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 249, 250, 251, 252, 253, 254
Modelo Educativo 86, 94, 95, 97, 98, 101, 229, 230
Modernización 206, 210, 222
Municípios portugueses 166, 167, 170, 171, 173, 191, 192

N

Narrativa 139, 292, 296, 297, 298

O

ODS 2 114, 115, 122, 123, 124, 125, 126, 128
Opinião modificada 166, 167, 168, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 183, 184, 187, 188, 189, 190, 191, 192
Organización 15, 19, 48, 49, 50, 52, 53, 55, 66, 86, 122, 219, 221, 222, 228, 292, 293

P

Paradoxes 24, 26, 29, 32, 33
Patrimonio 150, 151, 153, 155, 161, 172, 173, 230, 256, 257, 259, 261, 290
Pensamiento crítico 38, 44, 69, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 115

Políticas comerciales 205, 206, 208
Portuguese immigration 24
Positivismo 14, 21, 22, 73, 82
Prácticas pedagógicas 93, 102, 106, 107, 108
Programa educativo 130, 131, 134
Promoción social 36, 37, 38, 39
Proverbs 24, 25, 26, 28, 29, 30, 31, 32, 33
Proyectos integradores de saberes 36, 39, 40, 45
Puente Romano 256, 267, 269, 270, 272

R

Reforma 17, 19, 20, 21, 22, 69, 70, 71, 81, 140, 141, 142, 143, 144, 157, 228, 230, 232, 236
Reformas 69, 70, 143
ROC 166, 167, 168, 171, 173, 179, 190

S

Sayings 24, 26, 29, 30, 33
Secondary text 1, 2, 3, 9, 10, 11, 12, 13
Sector agropecuario 118, 122, 205, 206, 208, 209, 210, 213, 215, 216
SNC-AP 140, 141, 142, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 152, 153, 154, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 173, 176
Social inclusion 24, 33
Student 76, 77, 79, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202

T

Test cognitivo 85
Translation strategies 1, 5

V

Valores 15, 17, 20, 36, 37, 40, 47, 51, 52, 53, 58, 61, 64, 104, 115, 128, 136, 137, 155, 157, 169, 170, 173, 176, 192, 219, 220, 222, 224, 227, 228, 243, 297
Vinculación con el entorno 229

Y

Yihadismo 292