

Elementos de la didáctica como condición de posibilidad para el pensamiento crítico en la educación física universitaria

Elements of didactics as a condition of possibility for critical thinking in university physical education

<https://doi.org/10.47286/01211463.655>

José Alberto Carmona Zuluaga¹ 

John Jaime Henao Martínez² 

Cómo citar en APA: Corrales Montoya, J. A. (2025). Elementos de la didáctica como condición de posibilidad para el pensamiento crítico en la educación física universitaria. *Revista Universidad Católica de Oriente*, 36(55), 63 - 75. <https://doi.org/10.47286/01211463.655>

Fecha de recepción: 01-09-2025 / **Fecha de aceptación:** 12-12-2025

1 Licenciado en Educación Física, Recreación y Deportes. Integrante del semillero de investigación PERCEPTIO Cuerpo - Motricidad – Cultura. Grupo de Investigación SER de la Universidad Católica de Oriente. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0581-2246>.

2 Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deportes. Universidad Católica de Oriente. ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-8748-6715>.

Dirección de correspondencia: jose.carmona7197@uco.net.co

Resumen

El presente trabajo es resultado de la investigación desarrollada como trabajo de grado del programa de Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deportes (LEFRD) de la Universidad Católica de Oriente y fue desarrollado al interior de las áreas de investigación y el Semillero de Investigación *Perceptio* de la Facultad de Ciencias de la Educación. La investigación se centra en describir los elementos de la didáctica conocidos por los docentes de los componentes didáctica de las disciplinas y saberes específicos disciplinares de la Licenciatura en Educación Física Recreación y Deportes, que son condición de posibilidad para el desarrollo del pensamiento crítico. Estos elementos expuestos en el proyecto son tomados de la teoría de la didáctica y el pensamiento crítico que son mencionados en las entrevistas que se realizaron a los docentes del área.

Palabras Clave

Didáctica, Pensamiento crítico, Enseñanza, Condición de posibilidad.

Abstract

This work is the result of research carried out as part of a degree project for the bachelor's degree in Physical Education, Recreation, and Sports (LEFRD) at the Catholic University of Oriente. It was developed within the research areas and the Perceptio Research Seedbed of the Faculty of Education Sciences. The research focuses on describing the elements of teaching known to teachers of the teaching components of the specific disciplines and knowledge of the bachelor's degree in Physical Education, Recreation, and Sports, which are a prerequisite for the development of critical thinking. These elements presented in the project are taken from the theory of teaching and critical thinking mentioned in the interviews conducted with teachers in the area.

Keywords

Didactics, Critical thinking, Teaching, Condition of possibility.

Introducción

La población a la que se dirigió la investigación fue compuesta por nueve (9) docentes de la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deportes de la Universidad Católica de Oriente. En la malla curricular, y por regulaciones legales, las licenciaturas en Colombia están divididas por componentes, para este caso, se encuentran los siguientes: componente de fundamentación general; pedagógico y ciencias de la educación; didáctica de la disciplina y saberes específicos y disciplinares.

Los componentes a los que se dirigió esta investigación fueron el componente didáctico de la disciplina, esto es: las didácticas específicas del área; y saberes específicos y disciplinares. Los saberes específicos y disciplinares están subdivididos en los siguientes núcleos específicos del área: educación física escolar, expresiones deportivas, prácticas pedagógicas, recreación y biomédicas. Así, el foco u objeto de estudio de la investigación está orientada desde los núcleos específicos del área.

Dentro del desarrollo de la investigación se aborda el método de estudio de casos, lo cual se comprende, según Stake (citado por Pérez (2011), de la siguiente manera:

El caso es un sistema integrado. No es necesario que las partes funcionen bien, los objetivos pueden ser irracionales, pero es un sistema. Por eso, las personas y los programas constituyen casos evidentes. Los sucesos y los procesos encajan peor en la definición, y no es probable que los métodos que se abordan en esta obra sean de utilidad para su estudio. (p.12)

En este contexto, se parte de los procesos didácticos formales de los docentes que orientan las asignaturas de componentes disciplinares del área de Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deportes. El ejercicio se orienta bajo el paraguas de la crítica, postura en la que se inscribe la Facultad de Ciencias de la Educación según declaraciones de su Proyecto Educativo de Facultad (PEF) y de la que debe ser inherente, debido a que es el proyecto antropológico que pretende construir el ideal de formación del sujeto para la puesta en sociedad.

Se recurre igualmente a las declaraciones de los antecedentes de este proyecto (Boisvert, 2004; Brasó y Torreadella, 2018; Contreras, 1994; Contreras Jordán, 1998; Fullat, 1997; Rodríguez, 2016; Runge, 2013; Tamayo, Zona y Loaiza 2015; Villarina, 2004), de los que se infiere la necesidad del desarrollo del pensamiento crítico, debido a la declarada instrumentalización que se denuncia en el campo de la Educación Física, Recreación y Deportes por parte de los docentes y los estudiantes.

Dado el origen de la información de la investigación que se aborda, se recurre a la descripción de los elementos de la didáctica conocidos por los docentes de los componentes disciplinares y saberes específicos de la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deportes, que son condiciones de posibilidad para el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes. Las técnicas e instrumentos para recolección de información fueron la entrevista semiestructurada y la guía de triangulación, entre los conceptos teóricos y conceptos expuestos por los docentes.

Pensamiento crítico y sus posibilidades

Villarini (2004) define el pensamiento como la capacidad o competencia general del ser humano para procesar información y construir conocimiento, combinando representaciones, operaciones y actitudes mentales en forma automática, sistemática, creativa o crítica, para producir creencias y conocimientos, plantear problemas y buscar soluciones, tomar decisiones y comunicarse e interactuar con otros y, establecer metas y medios para su logro. Asimismo, el autor establece modelos que componen el pensamiento, a saber: el pensamiento automático, donde el sujeto realiza todo a partir de estímulos recibidos; el pensamiento sistemático, que busca recopilar, interpretar y concluir las acciones y, finalmente, el pensamiento crítico, entendido como la posibilidad de examinar el propio pensamiento.

Villarini (2004) también establece que el pensamiento crítico, desde una perspectiva psicológica, se comprende como metacognición; además, se establecen las siguientes dimensiones: lógica, sustantiva, contextual, dialógica y pragmática. Para Facione (citado en Tamayo, Zona, y Loaiza, 2015) el pensamiento crítico implica que el sujeto desarrolle destrezas como: análisis, inferencia, interpretación, explicación, autorregulación y evaluación, siendo la autorregulación el proceso más importante, en tanto eleva el pensamiento a otro nivel. Sin embargo, este otro nivel "realmente no lo captura completamente porque en ese otro nivel superior lo que hace la autorregulación es mirar hacia atrás todas las dimensiones del pensamiento crítico y volver a revisarlas" (Facione, 2007, citado en Tamayo, 2015 p. 116).

Por otra parte, el pensamiento crítico se asume bajo tres supuestos que son complementarios, tal como lo declara Boisvert (2004). En primer lugar, como una estrategia de pensamiento, como una investigación y, finalmente, como un proceso. Por otra parte, Romano (1995, citado por Boisvert, 2004) define tres grandes habilidades del pensamiento: pensamiento básico, estrategia de pensamiento y habilidades metacognitivas. De acuerdo con Boisvert (2004) "el pensamiento crítico es una estrategia de pensamiento que coordina diversas operaciones" (p. 18). Por su parte, Kurfiss (tomado por Boisvert, 2004) expresa que el pensamiento crítico se entiende como "una investigación cuyo propósito es explorar una situación, fenómeno, pregunta o problema para elaborar una hipótesis o llegar a una conclusión al respecto que integre toda la información disponible y que, por tanto, se justifique de manera convincente" (p. 18). Allí se pone de manifiesto el contexto del descubrimiento como una investigación, de la que se constituye una conclusión o elaboración de una hipótesis y, finalmente, a una justificación en forma de argumentos. Por último, Zechmeister y Johnson (tomado por Boisvert, 2004) presentan el pensamiento crítico como un proceso en esencia activo, que desencadena la acción, lo que conlleva a la reflexión sobre los problemas que surgen de la vida cotidiana.

La didáctica y sus elementos

Cuando hablamos de la didáctica, se hace necesario diferenciar sus elementos, los cuales buscan dar sentido a los procesos de investigación: reflexión, análisis de la enseñanza y aprendizaje. De acuerdo con Runge (2013),

la didáctica es una subdisciplina de la pedagogía que se ocupa de investigar y reflexionar de un modo teórico, práctico y aplicado sobre las situaciones de la enseñanza, en las que se involucran los procesos de docencia y aprendizaje y que tienen como propósito la formación. (p. 204)

Por su parte, Contreras (1994) plantea que “la didáctica es la disciplina que explica los procesos de enseñanza-aprendizaje para proponer su realización consecuente con las finalidades educativas” (p.16). Para dimensionar sus posibilidades de reflexión, se abordan elementos didácticos como los sujetos de enseñanza y aprendizaje, los estilos de enseñanza, los contenidos del campo, los métodos y metodologías, los entornos de aprendizaje y la evaluación. A continuación, se propone una discusión respecto a los hallazgos del proyecto.

Hallazgos y discusión

Respecto a los sujetos, se hace alusión a la manera en que docentes y estudiantes se asumen y relacionan, todo fundamentado en el conocimiento que los docentes poseen al respecto. Existen expectativas que los docentes se hacen frente a sus estudiantes, así como maneras de los estudiantes ser y hacer. En los datos se logra identificar que los docentes buscan estudiantes reflexivos, íntegros, creativos, investigadores, protagonistas de su aprendizaje y receptores de su conocimiento. Los docentes investigados cuentan con formación profesional y un ejercicio docente estrechamente vinculado a su quehacer profesional, además de estar atravesados por sus propias experiencias.

Respecto a los estilos de enseñanza, se asumen las categorías que propone Noguera (1991, citado en Contreras Jordán, 1998), categorizadas de la siguiente manera: estilos tradicionales, estilos que posibilitan la participación del alumno en la enseñanza, estilos que fomentan la individualización, estilos que implican cognitivamente al alumno de forma más directa y estilos que favorecen la creatividad.

Los docentes manifiestan la asignación de tareas y el mando directo como los estilos que orientan en los cursos y los estilos de enseñanza cognitivos; también nombran tímidamente y de manera poco frecuente el descubrimiento guiado, la resolución de problemas, el aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje basado en proyectos. A su vez, en los estilos de enseñanza participativa se detectó la enseñanza recíproca, donde se identifican estilos de enseñanza que tiende a la individualización. En la enseñanza modular el docente designa diferentes temáticas y los estudiantes en grupo o individual deciden qué temáticas asumir, para luego exponerlo a los compañeros que participan en el proceso formativo.

En relación con el elemento de la didáctica, asociado a los contenidos, los docentes entrevistados demostraron conocimiento y capacidad para orientar los siguientes temas: criterios para la selección de contenidos, contenidos deportivos y recreativos, capacidades y habilidades motrices, expresiones motrices, y contenidos biomédicos. Los criterios se refieren a pautas fundamentales para la elección de contenidos específicos. Estas pautas pueden estar institucionalmente establecidas o pueden ser desarrolladas por los docentes a lo largo de su

trayectoria formativa. Una categoría emergente relacionada con los criterios institucionales es la de los contenidos prescritos en las cartas descriptivas. Según los docentes, estos criterios funcionan como una guía para la planificación y orientación de las asignaturas. Asimismo, se desprende una categoría contextual en el que se establecen contenidos de acuerdo con el contexto en que se encuentra el docente, el escenario y los estudiantes.

En los contenidos biomédicos se desprenden contenidos biológicos, fisiología del ejercicio y nutrición. En ellos, sus orientaciones van dirigidas al estudio micro y macroestructural de lo que es el cuerpo en su forma y estructura y el conjunto de procesos relacionados con la alimentación humana. Los contenidos deportivos, por su parte, se evidencia la planeación del entrenamiento y contenido dirigido a la didáctica del deporte, donde se reflexiona, investiga y teorizan las estructuras de las sesiones de entrenamiento de un determinado deporte. Los contenidos de la recreación van dirigidos a reflexionar de una forma teórica y aplicada sobre el sujeto que se crea en relación consigo mismo y con el otro a partir del juego, el ocio, los rituales y el tiempo libre.

Existen contenidos propios de la educación física que son las capacidades socio motrices, cultura física y salud, y las expresiones motrices que se dividen en expresiones atléticas, expresiones acuáticas y gimnástica. Estas brindan elementos para que los estudiantes comprendan la importancia de sus capacidades, el cuidado de sí, la consciencia corporal y el movimiento.

Respeto al elemento didáctico métodos y metodologías, se encuentra que los docentes utilizan tanto métodos analíticos como sintéticos. Según Sicilia y Delgado (2002) el término método ha sido empleado como sinónimo de todos los términos que en didáctica conducen hacia el aprendizaje del alumno, motivo por el cual no posee una conceptualización única y clara, constituyéndose en un concepto que adopta diversos significados. Los métodos son las formas de enseñanza que el docente orienta a los estudiantes. Estos métodos pueden dividirse en analítico o inductivo y sintético (globales) o deductivos. El enfoque analítico, que descompone las tareas en unidades más pequeñas, es comúnmente utilizado en la enseñanza de habilidades técnicas específicas, mientras que el enfoque sintético se emplea para abordar las actividades de manera más global y holística.

Es notable que algunos docentes combinan diferentes metodologías con el fin de diversificar las estrategias de enseñanza. Sin embargo, estos docentes también mencionaron limitaciones logísticas, como la falta de espacios adecuados y materiales, que en ocasiones dificultan la implementación de metodologías más innovadoras.

Respecto al elemento de la didáctica de entornos de aprendizaje, Friss de Kerekí Guerrero (2003) define los entornos de aprendizaje como un espacio donde se crean las condiciones para que el individuo se apropie de nuevas experiencias y de nuevos conocimientos, que le generen análisis, reflexión y apropiación. Los entornos de aprendizaje no son más que espacios adecuados para que se dé el proceso de enseñanza - aprendizaje, estos entornos pueden ser cerrados y abiertos, según sea el caso. Desde los espacios abiertos, se identifica entorno como el salón de clases, gimnasio y un entorno virtual; y desde los entornos abiertos encontramos, un entorno acuático o también cancha deportiva. Aun si los entornos de aprendizaje se convierten en la posibilidad para que los

estudiantes construyan saber, en ellos acontece una interacción con espacios que permiten generar condiciones para seducir la motivación y gusto por aprender en el estudiante.

Finalmente se aborda la evaluación. De acuerdo con Contreras Jordán (1998, p. 294) la evaluación se ha definido alrededor de dos ideas fundamentales, las cuales son: formulación de juicios y por otra parte la toma de decisiones. La formulación de juicios serían los criterios para llevar a cabo la evaluación. Y la toma de decisión es la obtención de la información para la realización de los actos correspondientes. Los docentes enuncian conocer las formas como se da la evaluación, tales como la autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación. Además, entre los medios para recolectar información para la toma de decisión y el juicio, los docentes mencionan las técnicas e instrumentos que utilizan, en los que se destaca la observación, encuesta, grupos focales y la entrevista. En los instrumentos están el *veritek*, así como los cuestionarios e instrumentos que posibilitan el desarrollo del pensamiento crítico.

Aportes al pensamiento crítico de los estudiantes

Con base en lo anterior, y a partir de los elementos de la didáctica, el docente puede generar condiciones que favorezcan el desarrollo del pensamiento crítico. Según Kant (2005), existen dos estructuras fundamentales que constituyen el conocimiento humano: la sensibilidad y el entendimiento. A partir de estas, se distinguen dos tipos de condiciones de posibilidad:

La sensibilidad incluye las condiciones necesarias para que tengamos la experiencia sensorial del mundo. El conocimiento se refiere a estos objetos, y es aquello a lo que apunta todo pensamiento en cuanto medio: "Tal intuición únicamente tiene lugar en la medida en que el objeto nos es dado [...] La capacidad (receptividad) de recibir representaciones, al ser afectados por los objetos, se llama sensibilidad" (Kant, 2005, p. 42). Por otro lado, los conceptos del entendimiento son los principios fundamentales que organizan y permiten comprender la experiencia. Al respecto, Rodríguez (2019) señala que el entendimiento no es una facultad intuitiva, sino que funciona mediante conceptos discursivos, los cuales permiten juzgar.

Los juicios son funciones de unidad en nuestras representaciones, y el entendimiento es nuestra facultad de juzgar [...] El entendimiento realiza una síntesis, enlazando los diversos conocimientos, reuniendo las representaciones en un solo conocimiento mediante los conceptos puros del entendimiento o las categorías lógicas. (Rodríguez, 2019, p. 48)

En el contexto educativo, se identifican condiciones que posibilitan el desarrollo del pensamiento crítico, destacando la importancia de cautivar y motivar al estudiante en las áreas disciplinares mediante estrategias que siembren la duda y cultiven la curiosidad. Estas condiciones permiten al docente convocar y motivar a los estudiantes, fomentando el pensamiento crítico a través de las dos vías del conocimiento: la sensibilidad y el entendimiento.

Un reto educativo que es el cautiva del enamoramiento, la provocación del estudiante en cualquier edad y de ahí de pronto yo me enfoco más en esta respuesta, y es, el estudiante, el alumno, en un proceso didáctico debe ser una persona curiosa. El rol del docente debe

ser, un rol didáctico, debe ser un rol provocado, o provocador si estamos hablando de un/a docente. ¿A qué voy con esto? Todos los estudiantes por naturaleza tienen curiosidad, y el docente debe ser un provocador y un potenciador de esa curiosidad; no un castrador de la misma. Si yo enseño áreas de recreación, entonces yo debo de provocar que las personas quieran aprender más de recreación, no darles las respuestas que yo tengo preestablecidas por mis estudios. Lo que yo tengo que hacer es provocar que mis estudiantes quieran aprender y ahondar más en los temas de recreación, y eso se puede lograr en cualquier área. Si usted quiere enseñar sobre el cuerpo humano, hay mil estrategias para que el estudiante se pregunte sobre su cuerpo y en esas preguntas quiera respondérselas, [porque] es el rol dentro de la didáctica y los procesos educativos [es que] el estudiante es curioso y el rol del docente es provocar esa curiosidad. (Voz del entrevistado, 6:10)³

El docente también debe recordar que no existen verdades absolutas en el proceso de enseñanza, y debe invitar a los estudiantes a cuestionar las ideologías que rodean cada enseñanza. Este cuestionamiento permite actualizarse constantemente en relación con las nuevas tendencias de la educación, particularmente en Educación Física.

McPeck (citado por Boisvert, 2004) define el pensamiento crítico como "la habilidad y la propensión a comprometerse en un escepticismo reflexivo" (p. 40). Así, el estudiante se concibe como un sujeto integral, reflexivo, investigativo y receptor de conocimiento, lo que favorece el desarrollo del pensamiento crítico. Los estilos de enseñanza, entendidos como actitudes y aptitudes adoptadas por el docente en los espacios formativos, crean condiciones que estimulan dicho pensamiento.

Algunos docentes destacan el uso de la gamificación como estrategia motivacional, permitiendo que el estudiante se apropie de lo aprendido a través de elementos lúdicos. La asignación de tareas también fomenta el pensamiento crítico, ya que exige un compromiso activo por parte del estudiante con el contenido que está aprendiendo.

Los estilos de enseñanza no solo contribuyen al desarrollo del pensamiento crítico, sino que pueden ser entendidos como condiciones de posibilidad para dicho desarrollo. Cada estilo adoptado por el docente configura un entorno específico de aprendizaje que facilita diversas formas de interacción y reflexión por parte del estudiante. Al implementar estilos de enseñanza cognitivos como el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje colaborativo o la gamificación, se incentiva la autonomía del estudiante y se le invita a cuestionar, analizar y sintetizar la información, elementos clave en la formación del pensamiento crítico.

Además, los estilos de enseñanza que promueven el diálogo, el debate y la reflexión crítica crean un ambiente donde las ideas no se asumen de manera pasiva, sino que se confrontan, replantean y revalorizan constantemente. Esto convierte el aula en un espacio de construcción conjunta de conocimiento, donde el estudiante no solo es receptor, sino coautor del proceso

3 La referencia (6:10) corresponde a la numeración de segmentos generados por ATLAS.ti (Documento 6, cita 10)

educativo. Así, los estilos de enseñanza que permiten la interacción reflexiva se vuelven condiciones de posibilidad para que el pensamiento crítico emerja de manera natural en la dinámica de enseñanza-aprendizaje.

De esta manera, el docente, mediante sus elecciones metodológicas, puede establecer las bases para un aprendizaje profundo y crítico, preparando al estudiante para enfrentarse a la complejidad del conocimiento de manera activa y consciente. Esto refuerza la idea de que la enseñanza, más allá de la simple transmisión de contenidos, tiene un rol fundamental en la formación de ciudadanos críticos y reflexivos, capaces de cuestionar y transformar su entorno.

Los estilos de enseñanza buscan desarrollar el pensamiento crítico, ya que cada estilo cuenta con características que permiten que el estudiante construya conocimiento. Es necesario entender que enseñar exige muchas cosas; entre ellas, la asunción de una conciencia crítica, es decir, una conciencia que se forma y se fortalece en reconocimiento de esa relación dispar y asimétrica en el mundo (Freire, 2004). Pero al hacerlo, no lo hace desde la butaca de quien legitima tal desigualdad, sino que lo hace desde una plataforma que busca el equilibrio, la justicia, la igualdad, el reconocimiento de los derechos de y para todos y todas. Enseñar es una práctica humana "que compromete moralmente a quien la realiza o quien tiene la iniciativa (...) y también es una práctica social que responde a las necesidades, funciones y determinaciones que están más allá de las intenciones y previsiones individuales de los actores directos en la misma (Tom, 1984, tomado de Contreras, 1994, p. 16).

Contreras (1994) declara que "la enseñanza no es una práctica orientada por la didáctica, (...) sino que participa en lo que él denomina como flujo de acciones políticas, administrativas, económicas y culturales" (p. 17). Sin embargo, al ser la enseñanza un componente básico de la reproducción social, "la didáctica forma parte de la dinámica social de la que participa la enseñanza" (p.18). Es decir, la enseñanza es un acto social, construido por los sujetos que se interponen en relación con las dinámicas sociales. Con respecto al campo de la docencia, la enseñanza se asume como la posibilidad para que el estudiante realice las tareas del aprendizaje. Runge (2013), por su parte se le reconoce a la enseñanza un carácter deliberado, organizada desde los procesos de la planeación, considerando el espacio y tiempo, esto no parte de la idea, que no es un proceso espontáneo, sino institucionalizado, lo que implica a la profesionalización del que enseña y le confiere un componente de racionalidad, intencionalidad y planificación de lo que se enseña.

Respecto a la forma en que la evaluación configura un pensamiento crítico, se puede decir que, como herramienta pedagógica, trasciende su función tradicional de medir el aprendizaje. En el análisis de las prácticas de los docentes, la heteroevaluación y su combinación con la autoevaluación y la coevaluación, se posiciona como un componente clave en el proceso educativo, donde el juicio del docente, los estudiantes y los pares converge para ofrecer una visión integral del aprendizaje. Tal como describe uno de los docentes entrevistados: "esa heteroevaluación es mi concepto, es el tuyo y es el del compañero" (Voz del entrevistado, 4:33), lo que refleja una concepción evaluativa que no solo valida el conocimiento de manera externa, sino

que invita a una reflexión compartida. Esto es coherente con las teorías de pensamiento crítico, como las de Toulmin, donde justificar el conocimiento es tan importante como demostrarlo, favoreciendo el desarrollo de habilidades analíticas.

Este enfoque fomenta una relación más profunda entre evaluación y metacognición. A través de la autoevaluación y la coevaluación, los estudiantes participan activamente en su proceso de aprendizaje, lo que les permite desarrollar una conciencia crítica sobre lo que saben y lo que necesitan mejorar. La evaluación diagnóstica, tal como lo expresa otro docente, busca precisamente "identificar lo que conocen" (Voz del entrevistado, 6:34). Esta práctica no solo fortalece el aprendizaje de contenidos, sino que desarrolla en los estudiantes la capacidad de reflexionar sobre su propio pensamiento, alineándose con la idea de que la evaluación debe contribuir al crecimiento integral del estudiante (Boisvert, 2004).

La evaluación formativa se convierte, entonces, en una pieza fundamental para el desarrollo del pensamiento crítico y la mejora continua. Al proporcionarles a los estudiantes oportunidades para corregir sus errores, la evaluación formativa promueve una actitud de aprendizaje resiliente y adaptativa. Herramientas como *Veritek*, mencionadas por uno de los docentes, permiten a los estudiantes evaluar su progreso y hacer ajustes, reforzando el carácter constructivo de la evaluación (Voz del entrevistado, 6:39). Desde esta perspectiva, el error no es visto como un obstáculo, sino como una oportunidad para afinar el proceso cognitivo, lo que amplía el concepto de evaluación más allá de lo punitivo.

El cuestionamiento hacia las evaluaciones tradicionales también es relevante en esta discusión. Varios docentes expresan su preocupación por los métodos de evaluación que se perciben como punitivos o cargados de trampas. Tal es el caso del docente que menciona: "no me gusta hacer evaluaciones con trampas porque genera desconfianza" (Voz del entrevistado: 6:42). Esto refleja un enfoque pedagógico en el que la evaluación no debería propiciar el fracaso, sino más bien crear un ambiente de confianza y seguridad donde el estudiante se sienta motivado para aprender sin miedo a equivocarse. Este tipo de confianza es esencial para generar un clima de aprendizaje positivo y para que los estudiantes sientan que la evaluación es una herramienta justa y valiosa para su desarrollo personal y académico.

Un aspecto especialmente relevante en este análisis es la capacidad del docente para reflexionar sobre su propia práctica. Un caso que ilustra esto es el relato del docente sobre un grupo de estudiantes que fracasaron masivamente en una prueba. En lugar de culpar a los estudiantes, el docente reflexiona críticamente: "¿qué hice mal en la enseñanza de esos contenidos o en la forma en que lo evalué?" (Voz del entrevistado: 8:30). Este tipo de autoevaluación docente subraya la importancia de la evaluación no solo para los estudiantes, sino también para los educadores, quienes deben estar dispuestos a cuestionar sus métodos y mejorar continuamente. La capacidad de reflexionar sobre la propia práctica pedagógica es un signo de profesionalismo y compromiso con la mejora continua en la enseñanza (Schön, 1983).

Finalmente, la evaluación es concebida como un proceso continuo y permanente, no como un evento aislado que ocurre al final de un periodo académico. Tal como menciona un docente, "la evaluación es permanente... un proceso constante y permanente, eso es de día a día" (Voz

del entrevistado, 9:20). Este enfoque resalta la importancia de la retroalimentación continua para ajustar las estrategias pedagógicas según las necesidades de los estudiantes. Al considerar la evaluación como un proceso dinámico, se abre la posibilidad de personalizar el aprendizaje y de garantizar que los estudiantes reciban el apoyo necesario en cada etapa de su formación.

En síntesis, la evaluación en este contexto no solo mide el aprendizaje, sino que lo nutre, permitiendo que los estudiantes desarrollen habilidades metacognitivas, pensamiento crítico y resiliencia académica. Al mismo tiempo, obliga a los docentes a reflexionar sobre sus propias prácticas, lo que en última instancia beneficia el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este enfoque evaluativo integrador y reflexivo contribuye a crear un ambiente de confianza y crecimiento mutuo, donde estudiantes y docentes aprenden y evolucionan juntos.

Conclusiones

En el análisis del elemento didáctico *conocimiento del contenido del docente*, prevalece una condición de posibilidad intelectual para el desarrollo del pensamiento crítico. Con ello, existen posibilidades de construcción de pensamiento crítico a partir del desarrollo de los conceptos y contenidos de las materias por parte de los docentes. A su vez, los estilos de enseñanza para orientar las asignaturas permiten el desarrollo del pensamiento crítico, por lo tanto, la intención que tiene el docente es clave para determinar qué estilo utilizar y cómo utilizarlo para fomentar el pensamiento crítico en los estudiantes. Los estilos de enseñanza que permiten el desarrollo del pensamiento crítico son aquellos que implican que los alumnos sean activos en su aprendizaje; esto significa que los alumnos deben participar en actividades que les obliguen a pensar críticamente sobre lo que están aprendiendo. Para el desarrollo de otra investigación en esta línea, se hace importante identificar lo que implementan los docentes en sus prácticas, partiendo de los elementos de la didáctica, que son condición de posibilidad para el desarrollo del pensamiento crítico.

Referencias

- Boisvert, J. (2004). *La formación del pensamiento crítico*. Teoría y práctica. <https://www.isaportal.org>
- Bolívar, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2), 1–39.
- Brasó, J. y Torrebadella, X. (2018). Original reflexiones para (re) formular una educación física crítica. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 18(71), 441–462.
- Contreras Jordán, O. R. (1998). Didáctica de la educación física: un enfoque constructivista. INDE.
- Contreras, J. (1994). *Enseñanza, currículum y profesorado: Introducción crítica a la didáctica*. Akal Ediciones.
- Cordero Cordero, G. (2005). Immanuel Kant: tres comentarios a su pensamiento educativo. *Praxis: Revista del Departamento de Filosofía*, 58, 6–24.

- Cruz Picón, P. E., y Hernández Correa, L. J. (2022). Pedagogía de la autonomía de Paulo Freire. *In Sophia* (Vol. 18, Issue 2). <https://doi.org/10.18634/sophiaj.18v.2i.1137>
- Díaz, M. (1990). De la práctica pedagógica al texto pedagógico. *Pedagogía y saberes*, 14-17.
- Dubet, F. (2012). Los estudiantes. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 1, 1–78. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i1.148>
- Friss de Kereki Guerrero, Inés (2003). Modelo para la creación de entornos de aprendizaje basados en técnicas de gestión del conocimiento. Tesis (Doctoral), Facultad de Informática (UPM) [antigua denominación]. <https://doi.org/10.20868/UPM.thesis.9925>.
- Facione, P. A. (2007). Critical thinking: What is it and why is it important? *ACADÉMIA Accelerating the World's Research*. http://www.insightassessment.com/pdf_files/what&why2007.pdf
- Fullat, O. (1997). *Antropología filosófica de la educación*. Editorial Ariel.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Paz e Terra S. A.
- Granata, M., Barale, C., y Chada, M. (2000). La enseñanza y la didáctica: aproximaciones a la construcción de una nueva relación. *Fundamentos en Humanidades*, 1, 40–49.
- Hernández, C. (2003). Reseña bibliográfica. *Polígonos. Revista de Geografía*, 13, 205. <https://doi.org/10.18002/pol.v0i13.514>
- Jiménez, V., y Comet, C. (2016). Los estudios de casos como enfoque metodológico. *Academo*, 3(2), 5.
- Larrosa, J. (2016). Experiencia (y alteridad) en educación. *Journal of Chemical Information and Modeling*, 53(9), 1689–1699. https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2018/ifs/dapg/materiales/Jorge_Larrosa_Experiencia_y_alteridad.pdf
- Lipman, M. (1991). *Pensamiento complejo y educación*. Ediciones de la Torre. <https://carbonilla.files.wordpress.com/2010/04/lipman.pdf>
- López, D., Sánchez, L., y Herrera, S. (2018). *Pensamiento crítico y habilidades cognitivas: un análisis documental en el contexto educativo latinoamericano*. Universidad de La Salle. https://ciencia.lasalle.edu.co/lic_lenguas/832
- Mackay Castro, R., Franco Cortázar, D. E., y Villacis Pérez, P. W. (2018). El pensamiento crítico. *Universidad y Sociedad*, 10(3), 134–141. <http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus>
- Madariaga, P., y Schaffernicht, M. (2013). Using learning objects to develop critical thinking | Uso de objetos de aprendizaje para el desarrollo del pensamiento crítico. *Revista de Ciencias Sociales*, 19(3).
- Marrero, R., Cabrera, R., y Magdalena, M. (2009). Hermenéutica: la roca que rompe el espejo. *Investigación y Postgrado*, 24(2).
- Domínguez Garrido, M. C., y Medina Rivilla, A. M. (2005). La formación del profesorado ante los nuevos retos de la interculturalidad. En *Interculturalidad, formación del profesorado y educación* (pp. 27-50). Pearson Educación.
- Medina Cuevas, L. (2001). Reseña de "Antropología filosófica de la educación" de Octavi Fullat. *Tiempo de Educar*, 3(5), 207–215. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31103509>

- Cuéllar Moreno, M. J. (2006). Diversos métodos de enseñanza en educación física. Diversas formas para abordar la diversidad.
- Nieto, A. M., y Valenzuela, J. (2013). Condiciones intelectuales en la mejora del pensamiento crítico. *Anuario de Psicología*, 43(3), 349–362. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97030658006>
- Noguera Delgado, Á. M. (2015). Los estilos de enseñanza de la educación física y el deporte a través de 40 años de vida profesional. *Retos*, 28, 240–247. www.retos.org
- Pérez, D. A. Á. (2011). La hermenéutica y los métodos de investigación en ciencias sociales. *Estudios de Filosofía*, 44, 9–37.
- Rodríguez, A. D. R. (2016). De la educación física y sus posibilidades desde la teoría crítica latinoamericana. *Almeerljsha*, 1, 7–34.
- Runge, A. (2013). Didáctica: una introducción panorámica y comparada. *Itinerario Educativo*, 62, 201–240.
- Renés Arellano, P. (2018). Planteamiento de los estilos de enseñanza desde un enfoque cognitivo-constructivista. *Tendencias Pedagógicas*, 31(2018), 47–67. <https://doi.org/10.15366/tp2018.31.002>
- Rodríguez, Y. R. (2019). El tiempo como subjetividad: Kant pensador del tiempo como condición de posibilidad del yo. En T. Bottazi et al. (Eds.), *El desafío de la interdisciplinariedad en la investigación: La ciencia y el tiempo* (pp. 47-55). Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Sicilia, A. y Delgado, M. A. (2002). Educación Física y Estilos de Enseñanza. Análisis de la participación del alumnado desde un modelo socio-cultural del conocimiento escolar. INDE.
- Schön, D. A. (1983). El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Paidós.
- Tamayo A., O. E., Zona, R., y Loaiza Z., Y. E. (2015). El pensamiento crítico en la educación. Algunas categorías centrales en su estudio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11, 111–133.
- Universidad Católica de Oriente. (2015). Proyectos educativos de facultad. *Facultad de Ciencias*.
- Villalta, M. A., y Martinic, S. (2009). Modelos de estudio de la interacción didáctica en la sala de clase. *Investigación y Postgrado*, 24(2), 61–76. http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1316-00872009000200004&script=sci_arttext&tlng=es
- Villarini, Á. (2004). Teoría y pedagogía del pensamiento crítico. *Perspectivas Psicológicas*, 3–4, 35–42. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pp/v3-4/v3-4a04.pdf>