UNIVERSIDAD DE PANAMÁ
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN

"LA DIDÁCTICA CRÍTICA: UNA ALTERNATIVA PARA POTENCIAR HABILIDADES COGNITIVAS EN ESTUDIANTES DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA."

PRESENTADO POR:
MIREYA PINO ASPRILLA
CÉDULA: 5-18-828

Trabajo de grado para optar por el grado de Doctora en Ciencias de la Educación con Énfasis en Administración Educativa

PANAMÁ, REPÚBLICA DE PANAMÁ 2026

UNIVERSIDAD DE PANAMÁ
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN

"LA DIDÁCTICA CRÍTICA: UNA ALTERNATIVA PARA POTENCIAR HABILIDADES COGNITIVAS EN ESTUDIANTES DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA."

PROFESORA ASESORA:
Dra. NILSA MORALES

PRESENTADO POR:
MIREYA PINO ASPRILLA
CÉDULA: 5-18-828

PANAMÁ, REPÚBLICA DE PANAMÁ 2026

UNIVERSIDAD DE PANAMÁ
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
DP T- 016

Acta de Defensa de Tesis
Doctorado en Educación
(Aprobado en Consejo de Investigación N°10-21, celebrado el 13 de agosto de 2021)

1. Acta N°: **340**
2. Nombre del Estudiante: **Mireya Pino**
3. Cédula: **5-18-828**
4. Unidad Académica: **Facultad de Ciencias de la Educación**
5. Programa de Doctorado: **Doctorado en Educación con énfasis en Didáctica**
6. Título del Trabajo de Tesis: **"La Didáctica Crítica: Una Alternativa para Potenciar Habilidades Cognitivas en Estudiantes de Licenciatura en Educación Primaria"**
7. Año Académico: **2025**
8. Periodo Académico: **II Semestre**
9. Abreviatura: **DOED819**
10. Denominación de la Asignatura: **TESIS**
11. Código de la Asignatura: **28768**
12. Código de Horario: **9330**
13. Evaluación (Completar el siguiente cuadro):

Nombres	Cargos	Calificación		Firmas
		En Número	En letra	
Nilsa Morales	Presidente	100	A	
Julio Góndola	Jurado	100	A	
María Guadalupe Domínguez	Jurado	100	A	
Promedio	---			---

14. Observaciones Generales del Jurado:

15. Firma del Estudiante: Mireya Pino A.
16. Firma de Autoridades de la Vicerrectoría de Investigación y Postgrado:

Director o Coordinador de Investigación y Postgrado o Coordinador del Programa

Director de Postgrado

17. Fecha del Acta: **20 de febrero de 2026**

Rev.01
Agosto/2021

Escaneado con CamScanner

DEDICATORIA

A Dios por darme sabiduria, fuerza, para sacar este proyecto de investigación adelante. Gracias por su misericordia, por ser ese motor que brinda seguridad a mi vida para salir adelante, Gracias Jehová, Dios por permitirme llegar a esta meta.

A mi familia, quien siempre ha estado allí brindándome su apoyo moral e inspirándome para seguir adelante y luchar por mis objetivos.

Mis hijos: Tadeo Noriel, José Ángel, Miguel Ángel y Solangel Abigail. Mis nietos Andy Noriel, Caleb, Eythan, Miguel y la pequeña Lara, gracias por estar siempre allí, acompañándome en este viaje de desafíos y retos.

Aquellos amigos que siempre estuvieron allí, principalmente a la doctora Elda de Badillo, que siempre estuvo pendiente de mis llamadas, consultas y se convirtió en una mentora para poder avanzar en esta experiencia científica.

Mireya Pino Asprilla.

AGRADECIMIENTOS

Al Dios supremo, Jehová, sin él no hubiese podido lograr este sueño que lo veía tan difícil.

A todos los doctores que ofrecieron sus orientaciones y conocimientos en cada una de las asignaturas que impartieron con dedicación y mucho ahínco. En especial a mi asesora la doctora Nilsa Morales por su acompañamiento y orientaciones atinadas.

De igual forma, a la Universidad de Panamá principalmente la Facultad de Ciencias de la Educación, Campus Central, por abrirme la puerta del saber.

Mireya Pino

RESUMEN EJECUTIVO

La presente investigación aborda la imperante necesidad de transformar la educación superior mediante el cultivo del pensamiento crítico y la autonomía cognitiva en los futuros docentes. En el escenario actual, se reconoce la urgencia de transitar desde modelos de enseñanza anacrónicos hacia postulados didácticos que promuevan el razonamiento y la resolución de problemas. En este sentido, el estudio planteó como objetivo principal determinar la efectividad del uso de la Didáctica Crítica para potenciar las habilidades cognitivas en la formación del docente de la Licenciatura en Educación Primaria de la Universidad de Panamá (Campus Central). Desde la perspectiva metodológica, el estudio se sustentó en el paradigma positivista con un enfoque cuantitativo y un diseño de investigación correlacional. Este abordaje permitió medir el grado de relación entre la didáctica crítica y el desarrollo de procesos cognitivos básicos y superiores, tales como la atención, memoria, percepción y lenguaje. La población estuvo integrada por 27 profesores y 372 estudiantes; de los cuales se extrajo una muestra representativa de 22 docentes y 74 estudiantes, respectivamente.

Los resultados obtenidos permiten concluir que la implementación de metodologías activas, específicamente el Aula Invertida (Flipped Classroom), contribuye de manera significativa al fortalecimiento de la didáctica crítica. La evidencia empírica demuestra que esta estrategia transforma el proceso de enseñanza-aprendizaje en un espacio dialógico y participativo, desplazando el énfasis de la simple transmisión de información hacia la problematización de la realidad educativa. De este modo, el aula invertida se consolida como un dispositivo pedagógico eficaz para operacionalizar la independencia cognitiva y la construcción colectiva del conocimiento.

Finalmente, se recomienda la implementación de programas sistemáticos de capacitación docente orientados al uso pedagógico del aula invertida bajo el enfoque de la didáctica crítica. Es imperativo que dicha formación priorice la mediación pedagógica y el diseño de actividades problematizadoras, garantizando que el profesorado integre

coherentemente estas herramientas para fomentar la autonomía y el perfil reflexivo de los futuros profesionales de la educación.

Palabras clave: didáctica crítica, habilidades cognitivas, aula invertida, formación docente, educación superior

ABSTRACT

This research addresses the pressing need to transform higher education by cultivating critical thinking and cognitive autonomy in future teachers. In the current context, there is a recognized urgency to move from anachronistic teaching models towards didactic approaches that promote reasoning and problem solving. In this regard the main objective of this study was to determine the effectiveness of using Critical Pedagogy to enhance cognitive skills in teachers training focused on Bachelor's Degree in Primary Education at The University of Panama (Central Campus). From a methodological perspective, the study was based on the positivist paradigm with quantitative approach and correlational research. This approach made it possible to measure the degree of relationship between critical didactics and the development of basic and higher cognitive processes, such as attention, memory perception and language. The population consisted of 27 teachers and 372 students; from which a representative sample of 22 teachers and 74 students, respectively was extracted.

The results obtained allow us to conclude that the implementation of active methodologies, specifically the Flipped Classroom, contributes significantly to the strengthening of critical didactics. Empirical evidence demonstrates that this strategy transforms the teaching-learning process into dialogical and participatory space, shifting the emphasis from the simple transmission of information towards problematizing educational reality. In this way, the flipped classroom is consolidated as an effective pedagogical device to operationalize cognitive independence and the collective construction of knowledge.

Finally, the implementation of systematic teacher training programs focused on the pedagogical use of the flipped classroom under the critical didactics approach is recommended. It is imperative that this training prioritizes pedagogical mediation and design of problem-posing activities, ensuring that teachers coherently integrate these tools to foster autonomy and a reflective profile in future education professionals.

Keywords: Critical Didactics, Cognitive Skills, Flipped Classroom, Teacher Training, Higher Education.

TABLA DE CONTENIDO

DEDICATORIA iv
AGRADECIMIENTOS v
RESUMEN EJECUTIVO vi
ABSTRACT viii
TABLA DE CONTENIDO x
ÍNDICE DE TABLA xiii
ÍNDICE DE CUADROS xvi
ÍNDICE DE GRÁFICAS xvii
ÍNDICE DE ANEXOS xx
INTRODUCCIÓN xxi

CAPÍTULO I. ASPECTOS GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN 24
1.1 Situación Actual del Problema 25
1.2 Planteamiento del Problema 27
1.3 Objetivos: 30
1.3.1. General 30
1.3.2. Específicos 30
1.4 Hipótesis de trabajo 31
1.5. Delimitación del estudio 31
1.6. Justificación 32
1.7. Limitaciones 33

CAPÍTULO II. MARCO REFERENCIAL 34
2.1 Estado del Arte o en Cuestión 35
2.2 Antecedentes del Problema 35
2.3 Marco Conceptual 39
2.3.1 La Didáctica Crítica 39
2.3.2 Conceptualización Didáctica Crítica 41
2.3.3 Características de la Didáctica Crítica 43

2.3.4 Principios para la Implementación de la Didáctica Crítica 44
2.3.5 Diferencias de la Didáctica Crítica con otras corrientes pedagógicas 45
2.3.5.1 Integración de la Didáctica Crítica en el Currículo 47
2.3.6 Pensamiento Crítico 48
2.4. Habilidades Cognitivas 49
2.4.1 Teorías Cognitivas Relevantes 50
2.4.1.1 Teoría del Desarrollo Cognitivo de Jean Piaget 51
2.4.1.2. Teoría Sociocultural de Lev Vygotsky 52
2.4.1.3. Teoría del Aprendizaje Social de Albert Bandura 53
2.4.1.4. Teoría de la Carga Cognitiva de John Sweller 54
2.4.1.5. Teoría de la Metacognición 54
2.4.1.6. Teoría del Aprendizaje Significativo de David Ausubel 55
2.5. Integración de las Teorías Cognitivas en la Didáctica Crítica 55
2.5.1. Desarrollo Cognitivo 56
2.5.2. Procesos Cognitivos 56
2.5.3. Relación entre Cognición y Aprendizaje 57
2.6. Estrategias Didácticas para Potenciar Habilidades Cognitivas 57
2.7. Proceso de Evaluación Adoptado a las Estrategias para Potenciar Habilidades Cognitivas 58
2.8. Base Legal 58

CAPÍTULO III.MARCO METODOLÓGICO 60
3.1. Diseño de la investigación 61
3.1.1 Tipo de investigación 61
3.1.2 Métodos de Investigación 62
3.2 Definición Conceptual 62
3.2.1 Conceptualización 62
3.3 Operacionalización de las variables 63
3.4. Fuentes Primarias y Secundaria 66
3.5 Población y Muestra 66

3.5.1 Muestra 67
3.6. Técnicas e instrumentos de recolección de datos 69
3.7. Confiabilidad y validación del instrumento 70
3.8. Procedimientos 71
CAPÍTULO IV: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS 72
4.1. Descripción de los Resultados 73
4.2 Análisis de los Resultados 73

CAPÍTULO V: DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS 163
5.1 Análisis de los Resultados 164
5.2 Conclusiones 168
5.3 Recomendaciones 170
5.4 Relación con otras Investigaciones 171

CAPÍTULO VI PROPUESTA 176
5.1 Título de la Propuesta 177
5.2 Objetivo de la propuesta 177
5.2.1Objetivo General: 177
5.2.2 Objetivos Específicos 177
5.3 Justificación de la propuesta 178
5.4 Descripción de la Propuesta 179
5.5 Actividades sugeridas para su implementación 179
5.6 Recursos 184
5.6.1 Recursos Humanos 184
5.6.2 Recursos Materiales 184
5.7 Presupuesto 185
5.8 Evaluación de la Propuesta 185

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 187
ANEXOS 192

ÍNDICE DE TABLA

Tabla N°1: Distribución de la muestra según sexo y nivel de estudio 75
Tabla N°2: Distribución de la muestra según, en la carrera, los docentes promueven el análisis crítico de los contenidos más allá de su memorización 77
Tabla N°3: Distribución de la muestra según, las clases invitan a cuestionar las realidades sociales, culturales y educativas 79
Tabla N°4: Distribución de la muestra según, he participado en actividades formativas donde se prioriza el diálogo, la reflexión y el pensamiento autónomo 81
Tabla N°5: Distribución de la muestra según, se nos motiva a relacionar los contenidos con problemáticas reales de nuestro entorno 83
Tabla N°6: Distribución de la muestra según, el rol del docente en mi formación ha sido más de guía y facilitador que de transmisor de conocimientos 85
Tabla N°7: Distribución de la muestra según, durante mi formación se ha valorado mi voz, mis experiencias y mis ideas como parte del proceso educativo 87
Tabla N°8: Distribución de la muestra según, las evaluaciones a las que me he enfrentado valoran más el razonamiento y la argumentación que la repetición de información 89
Tabla N°9: Distribución de la muestra según, en los cursos se promueve el trabajo colaborativo con enfoque crítico y reflexivo 91
Tabla N°10: Distribución de la muestra según, se utilizan metodologías activas (estudios de caso, debates, proyectos, etc.) que me involucran de manera activa 93
Tabla N°11: Distribución de la muestra según, he aprendido a identificar y cuestionar las estructuras de poder presentes en los procesos educativos 95
Tabla N°12: Distribución de la muestra según, mi formación universitaria ha fortalecido mi capacidad para analizar situaciones complejas. 97
Tabla N°13: Distribución de la muestra según, me siento capaz de argumentar con fundamentos sólidos en contextos académicos y profesionales 99

Tabla N°14: Distribución de la muestra según, soy hábil para establecer relaciones entre teorias pedagógicas y situaciones reales del aula **101**
Tabla N°15: Distribución de la muestra según, he desarrollado una actitud reflexiva frente a mi propio proceso de aprendizaje **103**
Tabla N°16: Distribución de la muestra según, me resulta fácil evaluar críticamente diversas fuentes de información..... **105**
Tabla N°17: Distribución de la muestra según, puedo diseñar propuestas educativas innovadoras fundamentadas en el análisis de contextos especificos **107**
Tabla N°18: Distribución de la muestra según, sé resolver problemas educativos mediante el uso del pensamiento lógico y creativo. **109**
Tabla N° 19: Distribución de la muestra según, me siento capacitado(a) para tomar decisiones pedagógicas basadas en criterios racionales y éticos. **111**
Tabla N°20: Distribución de la muestra según, he aprendido a construir conocimientos de manera autónoma y significativa **113**
Tabla N°21 Distribución de la muestra según, mi pensamiento critico ha sido estimulado constantemente a lo largo de mi carrera. **115**
Tabla N°22: Distribución de la muestra según, busco diferentes soluciones ante un mismo problema o situación **117**
Tabla N°23: Distribución de la muestra según, el desarrollo de la didáctica critica en el proceso de la enseñanza estimula la habilidad cognitiva **119**
Tabla N°24: Distribución de la muestra según, las clases me ayudan a mejorar mi capacidad para argumentar y defender mis ideas..... **121**
Tabla N°25: Distribución de la muestra según, las tareas académicas potencian mi creatividad y originalidad..... **123**
Tabla N°26: Distribución de la muestra según, he mejorado la habilidad para resumir e integrar información de diferentes fuentes **125**
Tabla N°27: Distribución de la muestra según, mediante la estrategia de aula invertida logro ser autónomo y metacognitivo en el proceso de aprendizaje **127**

Tabla N°28: Distribución de la muestra según sexo, rango de edad y años de servicio 129
Tabla N°29: Distribución de la muestra según, valoro las experiencias, ideas y voces de los estudiantes como parte fundamental del proceso formativo 131
Tabla N°30: Distribución de la muestra según, promuevo espacios donde los estudiantes cuestionen las realidades sociales, culturales y educativas 133
Tabla N°31: Distribución de la muestra según, incorporo en mis clases actividades que invitan a los estudiantes a identificar y cuestionar estructuras de poder en el ámbito educativo. 135
Tabla N°32: Distribución de la muestra según, estimulo a los estudiantes a formular preguntas que favorezcan la reflexión profunda. 137
Tabla N°33: Distribución de la muestra según, brindo herramientas para que los estudiantes apliquen lo aprendido en contextos diversos. 139
Tabla N° 34 Distribución de la muestra según, diseño experiencias que integran saberes de diferentes áreas para comprender mejor la realidad..... 142
Tabla N°35: Distribución de la muestra según, fomento en los estudiantes la capacidad de analizar críticamente la información. 143
Tabla N°36: Distribución de la muestra según, propongo actividades que exigen comparar, contrastar y sintetizar conceptos 145
Tabla N°37: Distribución de la muestra según, promuevo que los estudiantes tomen decisiones fundamentadas y resuelvan problemas de forma autónoma. 147
Tabla N°38: Distribución de la muestra según, las evaluaciones que aplico priorizan el razonamiento y la argumentación sobre la repetición de información. 149
Tabla N°39: Distribución de la muestra según, asumo un rol de guía o facilitador más que el de transmisor de conocimientos. 151
Tabla N°40: Distribución de la muestra según, utilizo metodologías activas (estudios de caso, debates, proyectos, etc.) para implicar activamente a los estudiantes. 153
Tabla N°41: Distribución de la muestra según, facilito espacios para que los estudiantes evalúen sus propios procesos de aprendizaje..... 155

Tabla N°43: Distribución de la muestra según, fomento que los estudiantes vinculen los contenidos académicos con problemáticas reales de su entorno **159**
Tabla N°44: Distribución de la muestra según, utilizo estrategias que le permitan al estudiante crear autonomía y metacognición. **161**

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro N°1: Conceptualización de las Variables 63
Cuadro N°2: Operacionalización de las Variables 64
Cuadro N°3: Distribución de la Población 67
Cuadro N°4: Criterios de Selección **69**
Cuadro N° 5: Distribución de las Actividades Sugeridas **181**
Cuadro N°6: Presupuesto **185**

ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfica N°1: Según Sexo y Nivel de Estudio 76
Gráfica N°2: Según en mi carrera, los docentes promueven el análisis crítico de los contenidos más allá de su memorización 77
Grafica N°3: Según las clases invitan a cuestionar las realidades sociales, culturales y educativas 79
Gráfica N°4, Según he participado en actividades formativas donde se prioriza el diálogo, la reflexión y el pensamiento autónomo 81
Gráfica N°5 Según se nos motiva a relacionar los contenidos con problemáticas reales de nuestro entorno 83
Gráfica N°6 Según el rol del docente en mi formación ha sido más de guía y facilitador que de transmisor de conocimientos 85
Gráfica N°7 Según durante mi formación, se ha valorado mi voz, mis experiencias y mis ideas como parte del proceso educativo 87
Tabla N°8: Distribución de la muestra según, las evaluaciones a las que me he enfrentado valoran más el razonamiento y la argumentación que la repetición de información 89
Gráfico N°9 Según en los cursos se promueve el trabajo colaborativo con enfoque crítico y reflexivo 91
Gráfica N°10 Según se utilizan metodologías activas (estudios de caso, debates, proyectos, etc.) que me involucran de manera activa 93
Gráfica N°11 Según he aprendido a identificar y cuestionar las estructuras de poder presentes en los procesos educativos 95
Gráfica N°12 Según mi formación universitaria ha fortalecido mi capacidad para analizar situaciones complejas 97
Gráfica N°13 Según me siento capaz de argumentar con fundamentos sólidos en contextos académicos y profesionales 99
Gráfica N°14 Según soy hábil para establecer relaciones entre teorías pedagógicas y situaciones reales del aula 101

Gráfica N°15 Según he desarrollado una actitud reflexiva frente a mi propio proceso de aprendizaje **103**
Gráfica N°16 Según me resulta fácil evaluar críticamente diversas fuentes de información **105**
Gráfica N°17 Según puedo diseñar propuestas educativas innovadoras fundamentadas en el análisis de contextos específicos **107**
Gráfica N°18 Según sé resolver problemas educativos mediante el uso del pensamiento lógico y creativo. **109**
Gráfica N°19 Según me siento capacitado(a) para tomar decisiones pedagógicas basadas en criterios racionales y éticos. **111**
Gráfica N°20 Según he aprendido a construir conocimientos de manera autónoma y significativa **113**
Gráfica N°21 Según mi pensamiento crítico ha sido estimulado constantemente a lo largo de mi carrera. **115**
Gráfica N°22 Según busco diferentes soluciones ante un mismo problema o situación **117**
Gráfica N°23 Según el desarrollo de la didáctica crítica en el proceso de la enseñanza estimula la habilidad cognitiva **119**
Gráfica N°24 Según las clases me ayudan a mejorar mi capacidad para argumentar y defender mis ideas **121**
Gráfica N°25 Según las tareas académicas potencian mi creatividad y originalidad .. **123**
Gráfica N°26 Según he mejorado la habilidad para resumir e integrar información de diferentes fuentes **125**
Gráfica N°27 Según mediante la estrategia de aula invertida logro ser autónomo y metacognitivo en el proceso de aprendizaje **127**
Gráfica N°28: Según sexo, rango de edad y años de servicios **130**
Gráfica N°29 Según valoro las experiencias, ideas y voces de los estudiantes como parte fundamental del proceso formativo **131**

Gráfica N°30 Según promuevo espacios donde los estudiantes cuestionen las realidades sociales, culturales y educativas **133**
Gráfica N°31 Según incorporo en mis clases actividades que invitan a los estudiantes a identificar y cuestionar estructuras de poder en el ámbito educativo. **135**
Gráfica N°32. Según estimulo a los estudiantes a formular preguntas que favorezcan la reflexión profunda. **137**
Gráfica N°33. Según brinda herramientas para que los estudiantes apliquen lo aprendido en contextos diversos. **139**
Gráfica N°34 Según diseño experiencias que integran saberes de diferentes áreas para comprender mejor la realidad. **141**
Gráfica N°35 Fomento en los estudiantes la capacidad de analizar críticamente la información. **143**
Gráfica N°36 Propongo actividades que exigen comparar, contrastar y sintetizar conceptos. **145**
Gráfica N°37 Promuevo que los estudiantes tomen decisiones fundamentadas y resuelvan problemas de forma autónoma. **147**
Gráfica N°38: Las evaluaciones que aplico priorizan el razonamiento y la argumentación sobre la repetición de información. **149**
Gráfica N°39: Asumo un rol de guía o facilitador más que el de transmisor de conocimientos **151**
Gráfica N°40: Utilizo metodologías activas (estudios de caso, debates, proyectos, etc.) para implicar activamente a los estudiantes **153**
Gráfica N°41: Facilito espacios para que los estudiantes evalúen sus propios procesos de aprendizaje. **155**
Gráfica N°43: Fomento que los estudiantes vinculen los contenidos académicos con problemáticas reales de su entorno. **159**
Gráfica N°44: Utilizo estrategias que le permitan al estudiante crear autonomía y metacognición **161**

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo N° 1: Encuesta dirigida a Estudiantes **193**
Anexo N° 2 Encuesta dirigida a Docente **197**
Anexo N° 3 Matriz de Búsqueda **202**
Anexo N° 4: Ecuación de Búsqueda: **203**
Anexo N° 5: Certificación de la Validación del Instrumento **207**
Anexo N°6: Certificación del Profesor de español **210**

INTRODUCCIÓN

Históricamente en educación, los modelos pedagógicos han evolucionado de modelos tradicionales centrados exclusivamente en la transmisión de conocimientos a modelos pedagógicos participativos, críticos y reflexivos para responder a los desafíos de una sociedad cada vez más compleja y en continuo cambio. Especialmente a partir del siglo XX, la tendencia a desafiar los enfoques convencionales de la educación, como la pedagogía crítica liderada por el trabajo de Paulo Freire, ha visto la educación como un proceso que busca lograr la liberación a través del pensamiento crítico. Desde este punto de vista, que va más allá de la mera memorización, los estudiantes están en el centro del proceso formativo, como sujetos activos capaces de interpretar, cuestionar y transformar su entorno.

Precisamente por esta necesidad de trascender a la mera reproducción: Una didáctica crítica es particularmente importante en el ámbito académico, y por ende en la formación docente. La preparación de futuros educadores a nivel de primaria no debe restringirse a la transmisión de métodos de enseñanza, sino que debe posibilitarles la capacidad de analizar, diferenciar y proponer alternativas en el campo pedagógico, de acuerdo con el contexto social, cultural y político en el que se encuentran su comunidad y país. Así, la formación de habilidades cognitivas superiores como el análisis, la síntesis, la evaluación y la creatividad es esencial para que los futuros egresados de la carrera de educación primaria se transformen en agentes de cambio, y no en meros reproductores de contenidos/resultados transmitidos.

En este sentido, la Universidad de Panamá, una institución pública y un referente en la formación de profesionales comprometidos con el desarrollo de este país, se enfrenta al desafío de innovar sus procesos pedagógicos para responder adecuadamente a las demandas del nuevo siglo. En un contexto de globalización del conocimiento, desarrollo acelerado de factores tecnocientíficos y acentuación de la desigualdad social, es imperativo cuestionar las concepciones didácticas en la formación de profesionales de la

educación. De acuerdo con ello, la inclusión de didácticas críticas aquí no solo implica una innovación metodológica: es nada menos que una apuesta ética y política por una educación que propicie la autonomía intelectual, la reflexión crítica y la responsabilidad social.

Por consiguiente, y en respuesta directa a esta imperiosa necesidad de transformar la praxis docente, el objetivo de esta investigación es determinar la efectividad del uso de la Didáctica Crítica para potenciar las habilidades cognitivas en la formación del docente a nivel de primaria, en la Facultad de Ciencias de la Educación. Esta investigación no solo es de interés teórico, sino que también podría tener un efecto en la calidad de la enseñanza que estos futuros educadores pondrán en práctica en las aulas de educación primaria, ayudando así quizás en el logro de un sistema educativo panameño que sea sólido y fuerte. Tomando en cuenta lo anterior, este estudio está estructurado en cinco capítulos las cuales se describen a continuación.

El Primer Capítulo, trata sobre los Aspectos Generales, donde se desarrolla la situación actual del problema, el planteamiento del problema, la justificación, los objetivos de la investigación (general y específicos) la delimitación (espacial) y las limitaciones que se tomaron en cuenta para este estudio.

El Capítulo Segundo, presenta al Marco Referencial como base del estudio, la cual plasma en sus antecedentes un panorama sobre las investigaciones relacionadas al estudio. Así mismo, se definen conceptualmente las variables según varios autores. Por otro lado, se describen las bases teóricas referente al estudio.

El Tercer Capítulo, presenta el Marco Metodológico, la cual ofrece una referencia del diseño del estudio: enfoque, tipo de investigación, hipótesis de investigación, las fuentes primarias y secundarias, definición conceptual y operacional de las variables, población, muestra (inclusión y exclusión), instrumentos de recolección de datos, procedimientos y el diseño estadístico.

El Cuarto Capítulo, muestra los Resultados obtenidos de la aplicación de las técnicas e instrumentos de recolección de datos. Así como descripción y el análisis de los resultados presentados a través de la representación de gráficas.

El Quinto Capítulo, se refiere a la Discusión de los Resultados, las cuales son enfatizadas en la descripción de las conclusiones y las recomendaciones. Por otro lado, se hace la relación del estudio con otras investigaciones.

El Sexto Capítulo, ofrece la Propuesta objeto de la Discusión de los Resultados del estudio como respuestas al problema planteado y como aporte significativo al mismo. Además, las referencias bibliográficas consultadas y los anexos que sustentan el estudio.

Este trabajo investigativo sirve de consulta para próximas investigaciones relacionadas al tema. También es un aporte valioso para consultores o asesores de investigación. Debido a ello se presenta como un referente para su criterio evaluativo.

CAPÍTULO I. ASPECTOS GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN

1.1 Situación Actual del Problema

En el contexto de la educación superior, y atendiendo a la necesidad de cultivar el pensamiento dialéctico y crítico, la formulación de postulados didácticos efectivos es crucial. Por lo tanto, se hace indispensable involucrar a los futuros docentes en el pensamiento crítico al enseñarles cómo aprender.

Las habilidades cognitivas, definidas como capacidades que permiten a los individuos interactuar simbólicamente con su entorno, constituyen un componente vital de la competencia humana. Estas capacidades son fundamentales, ya que posibilitan a los estudiantes establecer conexiones entre ideas, distinguir clases de información, delinear problemas complejos y, en última instancia, resolverlos.

En América Latina, el desafío asociado con la formación docente para el desarrollo del pensamiento crítico es un tema de gran urgencia para la política pública y, consecuentemente, un área importante para la investigación. Este problema no puede resolverse sin un cambio significativo en los sistemas de formación, lo que requiere la emergencia de un nuevo tipo de enseñanza. (Oviedo, 2020) señala que: Esta nueva didáctica debe surgir de diseños y métodos de mediación que integren la reflexión en la práctica a una escala mucho mayor, preparando a los futuros Licenciados en Educación Primaria para potenciar estas habilidades en sus propios alumnos.

En América Latina, en particular, los problemas asociados con la formación docente para el pensamiento crítico son un tema importante para el trabajo de investigación. Esto se debe a que es un asunto de gran urgencia para la política pública y no puede resolverse sin un cambio importante en los sistemas educativos: un nuevo tipo de enseñanza debe surgir de diseños didácticos y medios de mediación que lleven la reflexión a la práctica a una escala mucho mayor que nunca antes (Oviedo, 2020). Los métodos de enseñanza crítica han evolucionado significativamente, por lo que resulta indispensable implementar modelos que favorezcan el desarrollo de las habilidades básicas del pensamiento en las personas, tales como: la atención, la

memoria, la percepción sensorial, el lenguaje y, de manera especial, el pensamiento crítico. Estas habilidades cognitivas superiores pueden potenciarse mediante actividades que promuevan la toma de decisiones, la creatividad, la resolución de problemas y la reflexión analítica. Además, es fundamental incorporar el fortalecimiento de las habilidades metacognitivas, entendidas como la capacidad de reconocer, regular y evaluar los propios procesos de pensamiento y aprendizaje. Este enfoque favorece la autonomía intelectual, la autorregulación y la construcción de un conocimiento más profundo y significativo en los estudiantes.

Estas personas aprenden ocupacionalmente a resolver problemas, por lo que naturalmente son conscientes de que las habilidades cognitivas y el sentido común juegan un papel vital durante sus actividades de aprendizaje. Como resultado, la reflexión sobre lo que se ha aprendido o asimilado se realiza en ese momento. (Gamboa Rubio, 2021). La cita subraya por Gamboa Rubio destaca que ciertas personas como profesionales o aprendices en situaciones de práctica desarrollan sus habilidades cognitivas de forma ocupacional ligada a su trabajo o tarea. Esto implica que el desarrollo de estas habilidades no es el fin explícito, sino un subproducto necesario de la práctica. Al estar constantemente resolviendo problemas reales, estas personas se vuelven intrínsecamente conscientes de que el sentido común y las habilidades cognitivas como el razonamiento, la deducción o la toma de decisiones son esenciales para el éxito de su actividad.

Además, la didáctica crítica como modelo ocupa una posición muy importante en cada curso que los docentes imparten en un esfuerzo por fomentar las habilidades cognitivas de sus estudiantes. Estas incluyen el pensamiento creativo, el pensamiento crítico, el pensamiento reflexivo, el pensamiento comprensivo y otras formas de pensamiento (Silva, 2020). El obstáculo que se interpone en el camino de tratar la didáctica crítica como un resultado del desarrollo de habilidades cognitivas es actualmente un medio para resolver problemas que permite a las personas obtener algunos beneficios de su aprendizaje y desarrollo. Ayuda al

aprendiz a avanzar hacia un aprendizaje más confiable para que puedan establecer relaciones reales entre el contexto social y su propio entorno de vida.

En Panamá, como en otras naciones latinoamericanas, realmente hay una necesidad de desafiar los modelos educativos tradicionales y explorar enfoques más participativos. Solo se puede suponer que la implementación de la Didáctica Crítica está motivada por la búsqueda de un tipo de educación que refleje las realidades sociales, culturales y económicas de nuestro país. La enseñanza tradicional, ahora manifiesta en la interacción didáctica del docente, puede en el proceso de enseñanza-aprendizaje ser vista. Así es que utilizan las mismas estrategias de una clase a otras, pero no avanzan al mismo ritmo que el aprendizaje de sus estudiantes, lo que lleva solo a un conocimiento apresurado que no es propicio para un mayor desarrollo de habilidades de innovación, habilidades complejas o habilidades metacognitivas.

En síntesis, la educación superior actual se reconoce la urgencia de formar docentes capaces de promover el pensamiento crítico y reflexivo en sus estudiantes. Las habilidades cognitivas como la atención, la memoria, la percepción y el lenguaje constituyen la base para desarrollar procesos de razonamiento y resolución de problemas. En América Latina, este desafío demanda una transformación profunda en los modelos de formación docente, orientada hacia una enseñanza crítica y participativa, que fortalezcan la práctica y la resolución constante de problemas reales. En el contexto panameño, se requiere superar los métodos tradicionales e incorporar estrategias que reflejen la realidad sociocultural y potencien el aprendizaje significativo y metacognitivo.

1.2 Planteamiento del Problema

El panorama educativo global exige que los sistemas de formación de maestros evolucionen desde modelos centrados en la memorización y la transmisión de contenidos, hacia enfoques que cultiven el pensamiento crítico, la autonomía intelectual y la capacidad de transformación social. En este sentido, el desarrollo de

estas habilidades cognitivas (análisis, síntesis, argumentación y resolución de problemas) en el nivel superiores es crucial, pues los futuros docentes, incluso finalizando sus estudios no logran obtener estas competencias.

Al prepararse para el mañana, los futuros educadores enfrentan actualmente una lista de problemas de considerable importancia que requieren estrategias didácticas frescas y efectivas. Al formar maestros, se presume que los programas de formación profesional deben ser más que solo la difusión de conocimientos. El objetivo principal es cultivar habilidades cognitivas que sean útiles para los alumnos cuando se enfrenten a problemas de manera escéptica y creativa o los aborden de frente. Desde este punto de vista, la didáctica crítica puede verse como una propuesta metodológica que transforma la enseñanza.

Los estudiantes de educación primaria pueden llegar a un punto en el que sus habilidades cognitivas alcanzan un límite natural de desarrollo si no se estimulan adecuadamente. En este sentido, no basta con que los aprendices adquieran conocimientos; es necesario que los mantengan, los cuestionen y los fortalezcan mediante una disciplina crítica constante. No obstante, este proceso se ve frecuentemente obstaculizado por métodos de enseñanza tradicionales centrados únicamente en la transmisión de contenidos, lo que dificulta el desarrollo de habilidades cognitivas superiores como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la metacognición reflexiva.

A pesar de que la Didáctica Crítica se reconoce como una opción pedagógica valiosa que promueve la investigación, la autonomía y la resolución de problemas existen indicios de que su implementación efectiva en las aulas universitarias puede ser insuficiente o inconsistente Esto se traduce en un problema doble:

- Déficit Metodológico: La insuficiente aplicación o la baja efectividad de la Didáctica Crítica como herramienta pedagógica sistemática en la formación de los estudiantes de educación primaria.

- Impacto en Habilidades Cognitivas: La posible carencia o desarrollo limitado de habilidades cognitivas complejas (como el análisis, la síntesis y la evaluación) en los futuros educadores de nivel primario, quienes egresan sin las herramientas necesarias para promover el aprendizaje crítico en sus propios alumnos.

Si los futuros docentes no son formados con una didáctica que les exija ser críticos y reflexivos, su práctica profesional estará orientada a la simple reproducción, contribuyendo a perpetuar el bajo rendimiento escolar a nivel nacional. Si los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria no logran desarrollar habilidades cognitivas críticas y unirlas como una práctica docente, seguirán los pasos de sus propios mentores y utilizarán métodos tradicionales que no son propicios para la persuasión por parte de los alumnos o la resolución de problemas entre ellos. Por lo tanto, es absolutamente esencial explorar la Didáctica Crítica como un medio para fomentar estas habilidades dentro de los cursos de formación docente y, en consecuencia, elevar el nivel general de la educación primaria.

1.2.1. Formulación del Problema

Esta forma de definir el problema enfatiza el hecho de que designar la Didáctica Crítica como una herramienta pedagógica puede esperarse que aumente las habilidades cognitivas de los futuros maestros, al tiempo que constituye algo escaso en la educación pública escolar. Ante esta fundamentación, surge la necesidad de investigar lo que conduce a la siguiente pregunta:

¿Cuál es la efectividad del uso de la Didáctica Crítica para potenciar las habilidades cognitivas en la formación del docente de la Licenciatura en Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación, de la Universidad de Panamá (campus central)?

Además, surgen otras interrogantes de tipo secundarias que se detallan a continuación:

- ¿Cómo contribuye el aula invertida al fortalecimiento de la didáctica crítica en la educación superior?

- ¿Qué se necesita para que la didáctica crítica tenga impacto en la formación docente y en las prácticas de enseñanza?
- ¿De qué manera esta metodología impacta en el desarrollo de la autonomía y el pensamiento crítico de los futuros docentes?

1.3 Objetivos:

Los objetivos constituyen las metas que orientan el desarrollo del estudio y permiten alcanzar los resultados esperados en relación con el planteamiento del problema formulado. En este sentido, los objetivos se dividen en dos niveles: el objetivo general, que define la finalidad global del estudio, y los objetivos específicos, que desglosan las acciones concretas necesarias para alcanzarla. A continuación, se presentan ambos tipos de objetivos que sustentan la presente investigación.

1.3.1. General

Determinar la efectividad del uso de la Didáctica Crítica para potenciar las habilidades cognitivas en la formación del docente de la Licenciatura en Educación Primaria, de la Facultad de Ciencias de la Educación, de la Universidad de Panamá (campus central).

1.3.2. Específicos

- Identificar la metodología didáctica actual utilizada por los docentes del Departamento de Didáctica y Tecnología Educativa con los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria, a través de encuesta.
- Analizar los fundamentos teóricos y pedagógicos de la didáctica crítica como enfoque alternativo para la potenciación de habilidades cognitivas en la formación del docente de educación primaria.
- Describir estrategias didácticas utilizadas en el proceso de enseñanzas y aprendizaje que orientan a la potenciación de habilidades cognitivas superiores por medio de las opiniones emitidas en el instrumento.

- Diseñar una propuesta de talleres de capacitación sobre la implementación del aula invertida como motor de la didáctica crítica que pueda aportar a la transformación del aprendizaje en la educación superior.

1.4 Hipótesis de trabajo

La hipótesis de trabajo en una investigación constituye una suposición fundamentada que orienta el estudio y busca explicar provisionalmente el fenómeno analizado. Además, establece una relación lógica entre las variables planteadas. En este sentido, este estudio presenta la hipótesis de trabajo y la hipótesis nula como se describe a continuación.

Hipótesis de trabajo Hi:

El uso de la Didáctica Crítica es efectivo para potenciar las habilidades cognitivas en la formación del docente de la Licenciatura en Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación, de la Universidad de Panamá (campus central)

Hipótesis Nula Ho:

El uso de la Didáctica Crítica no es efectivo para potenciar las habilidades cognitivas en la formación del docente de la Licenciatura en Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación, de la Universidad de Panamá (campus central).

1.5. Delimitación del estudio

Este estudio se enfoca en determinar la efectividad del uso de la didáctica crítica, para potenciar las habilidades básicas del pensamiento crítico como lo es: atención, memoria, percepción, lenguaje, también las habilidades cognitivas complejas: entre ellas podemos mencionar: resolución de problemas, toma de decisiones, creatividad, de igual manera las habilidades metacognitivas: adquiriendo La capacidad de reflexionar sobre el propio proceso de pensamiento y aprendizaje. Este estudio se enfoca en estudiar a los docentes y estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación, de la Universidad de Panamá (campus central).

Delimitación Espacial: Esta investigación se ubica geográficamente en la Universidad de Panamá, en el campus central. Es importante señalar, que el entorno geográfico de la aplicación será de 27 profesores del Departamento de Didáctica y Tecnología Educativa y 372 estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria, de la Facultad de Ciencias de la Educación del Campus Central, ubicada en la provincia de Panamá, distrito de Panamá, corregimiento Curundú, sitio, Comunidad Viejo Veranillo.

Delimitación Temporal: Este estudio se realiza en un periodo de tres años 2023 a 2025, cumpliendo los requisitos establecidos por la Universidad de Panamá. Este trabajo investigativo tiene como línea de seguimiento los principios didácticos innovadores.

1.6. Justificación

Este estudio está inspirado por preocupaciones de que la formación recibida por los estudiantes a nivel de Licenciatura en Educación Primaria, la metodología no está enfocada en hacer pensar críticamente a los estudiantes. Esto puede deberse al riguroso sistema de didácticas de memorización en el que nacieron y fueron educados; hacerlo les restringe manejar un mundo de incertidumbre en la sociedad del conocimiento. En este sentido, las didácticas críticas utilizadas se vuelven importantes porque ayudan a fortalecer el desarrollo de habilidades cognitivas de los estudiantes al permitirles enfrentar los desafíos de la sociedad actual que demanda una formación integral.

En la actualidad, hay una secuencia obvia de la enseñanza tradicional en la educación superior, y de hecho a través de la preparación de nuevos maestros que serán responsables de tratar con niños, padres y futuros educadores. Por lo tanto, hay evidencia de que nuestro sistema educativo carece de una educación seria, en la cual participar en ciertas actividades sociales exige que vaya hacia resultados positivos.

Esta investigación es de gran importancia para la Facultad de Ciencias de la Educación, particularmente el Departamento de Didácticas, porque con los hallazgos obtenidos será posible corregir ciertas deficiencias y reforzar a quienes enseñan a los estudiantes a convertirse en futuros maestros que difunden sus métodos de enseñanza de acuerdo con la formación tradicional, lo que les restringe aceptar cambios en el modo de interacción a nivel de aula (alejándose del maestro vertical hacia uno activo), para que los estudiantes sean constructores de su propio conocimiento.

En el aspecto educativo, permitirá averiguar la influencia de las didácticas críticas en el fortalecimiento de las habilidades cognitivas en los estudiantes que forman parte de la Licenciatura en Educación Primaria. Se hace una propuesta: formación para el personal docente basada en didácticas críticas como una alternativa para mejorar las habilidades cognitivas. No solo a través de habilidades o métodos específicos, sino en general. Una de las características que proporciona este estudio es su utilidad metodológica para los docentes a nivel de educación superior, sirviendo como un constituyente prospectivo de investigaciones similares sobre este tema a realizarse. En términos de acreditación académica, a nivel nacional o internacional puede servir como referencia para estudios disciplinarios, particularmente para la Facultad de Ciencias de la Educación en el Campus Central de la Universidad de Panamá.

1.7. Limitaciones

Se identificaron algunas limitaciones que afectaron parcialmente el desarrollo del estudio, las cuales se detallan a continuación:

- La escasez de investigaciones a nivel nacional relacionadas con el tema referente a la Didáctica Crítica lo que dificultó realizar un análisis referencial amplio y profundo de los antecedentes teóricos.
- La resistencia mostrada por algunos docentes al momento de responder el cuestionario destinado a la recolección de datos, lo que limitó en cierta medida la amplitud de la información.

CAPÍTULO II. MARCO REFERENCIAL

2.1 Estado del Arte o en Cuestión

El estado del arte permite reformular ideas, reinterpretar datos y discutir con otras teorías. Su redacción posibilita posicionarse críticamente frente a la bibliografía sobre un tema de estudio. Para fundamentar este estudio se utilizó las bases de datos con la ecuación de búsqueda a través de palabras claves en buscadores como: Scopus, Redalyc, Dialnet, Scielo, otros y en repositorio (tesis doctoral de Universidades como: UMECIT, Universidad tecnológica de Perú, entre otras.

2.2 Antecedentes del Problema

Los antecedentes de esta investigación se enmarcan en estudio de la Didáctica Crítica y el desarrollo de habilidades cognitivas superiores en la formación docente. En este sentido, la literatura especializada enfatiza que el desarrollo de postulados didácticos debe orientarse a cultivar el pensamiento dialéctico y crítico, pues es la vía esencial para involucrar a las personas en un aprendizaje activo y profundo. En este contexto, las habilidades cognitivas se definen como las capacidades que poseen los individuos competentes, lo que les permite interactuar simbólicamente con su entorno. Son un componente vital de lo que podría denominarse la competencia cognitiva de los seres humanos, ya que permiten interacciones entre objetos, actos o estímulos y establecen conexiones y distinciones entre ideas o clases, delinean y definen problemas, obedecen reglas, resuelven problemas. Para fundamentar esta investigación se revisaron estudios a nivel Internacional y Nacional de los cuales algunos fueron seleccionados por su importancia y similitud algunos de ellos los cuales se describen en el siguiente apartado.

Estudios internacionales

(Loubiès Valdés, 2019) en su proyecto investigativo titulado: Desafíos que enfrenta la Formación Inicial Docente en Convivencia Escolar desde la perspectiva de formadores de formadores, el propósito fue comprender los desafíos que enfrenta la formación inicial docente en el ámbito de la convivencia escolar. Su enfoque cualitativo. La técnica de producción de la información es la entrevista en

SIBIUP UNIVERSIDAD DE PANAMÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS
TESIS

profundidad. El universo 15 formadores de formadores. El resultado de esta investigación, arrojó que el impacto de los modelos pedagógicos que se aplica en el proceso de enseñanza sobre el rendimiento académico de los estudiantes de la básica primaria en la institución educativa Mogambo es negativa porque conduce a un proceso de aprendizaje dirigido a lo reproductivo, modelo de las habilidades que se desean desarrollar y los conocimientos que deben alcanzar los estudiantes porque no permite la creatividad e independencia cognoscitiva.

(Rivera Casasola, 2020)el título de su proyecto es: El papel de la didáctica en los procesos de enseñanza y aprendizaje universitarios, el propósito fue Exponer un cuerpo teórico de conocimientos sobre el papel de la didáctica universitaria en los procesos de enseñanza aprendizaje. El enfoque aplicado fue cualitativo experimental, materiales y métodos: La recolección y análisis de la información ocurren prácticamente en paralelo, desarrollo de una investigación documental, la fase de análisis de datos, el artículo se enfoca en desarrollar un marco de referencia teórico sobre el tema. Los resultados de esta investigación consisten en que los profesionales en educación deben asumir la investigación como parte de la labor docente. Investigar en educación significa innovar, actualizar conocimientos, y es una ventana a la reflexión pedagógica cotidiana. La docencia universitaria no puede enfocarse únicamente en la enseñanza, sino que debe contemplar la investigación didáctica.

También (Cepeda Ávila, 2021) en su trabajo de tesis titulada: *Diseño de modelo de formador de formadores para el fortalecimiento del desempeño pedagógico docente en la Universidad de Guayaquil*, 2021 el propósito era diseñar un modelo de formador de formadores para el fortalecimiento del desempeño pedagógico docente en la Universidad de Guayaquil, el enfoque cuantitativo, entre sus conclusiones menciona que existe una calificación media que realmente no favorece al desarrollo de la variable en atención a la formación de formadores; por tal razón amerita una mayor atención del estudio con la finalidad de poder proponer el desarrollo de acciones directas.

(Tacca Huamán, 2019) el título de esta tesis es: *Estrategias neuro-didácticas, satisfacción y rendimiento académico en estudiantes universitarios*, su propósito era Conocer la relación que existe entre las estrategias neuro-didácticas del docente con la satisfacción y el rendimiento académico en los estudiantes de una universidad de Lima, Perú, su enfoque cuantitativo, correlacional, transversal, tipos de estrategias: estrategias operacionales, estrategias socioemocionales y estrategias metodológicas. La primera versión del instrumento estuvo conformada por 21 ítems clasificados en las 3 dimensiones mencionadas anteriormente y contó con una escala tipo Likert de cinco opciones para el registro de las respuestas que van desde nunca (1) hasta siempre (5). Los resultados indican que las estrategias neuro didácticas se correlacionan positivamente con la satisfacción y el rendimiento académico (.72 y .51 respectivamente).

Por otro lado, (Niño Morante, 2022) en su tesis titulada: *Estrategias didácticas para promover el aprendizaje significativo dirigido a estudiantes universitarios*, presentó la realización de un análisis lógico tendencial para la visión sistemática del aprendizaje significativo en educación superior, como guía para otras investigaciones, el enfoque cualitativo, análisis documental y análisis lógico tendencial para la visión sistemática detallada de bibliografías publicadas. Los resultados iniciales de la búsqueda de artículos en la fase FL estuvieron compuesta de la siguiente manera: Science Direct 155, Scopus 36 y WOS 65 artículos respectivamente. Para un total de 256 artículos como población total y entre los resultados se pude decir que las deficiencias en el proceso docente educativo se pueden manifestar en abandono universitario. En la actualidad, el bajo rendimiento académico en estudiantes universitarios se ha convertido en un problema, lo cual supone que tienen dos dificultades primordiales: no saben estudiar y no saben aprender. Por ello, los docentes deben centrar su trabajo en elaborar estrategias didácticas que perfeccionen las habilidades para "aprender a aprender" en los estudiantes (Carmona Pentón, 2021).

A si mismo, (Holguin-Alvarez, 2020) en su tesis: *Tensiones didácticas: el análisis de incidentes críticos como fortalecedores reflexivos de la docencia en contextos vulnerables*, cuyo propósito fue analizar los incidentes críticos como propulsores emergentes de la reflexión del profesorado en la enseñanza, con un enfoque cualitativo y el estudio se realizó mediante el diseño exposfacto, en tres distritos de alta vulnerabilidad, con la participación de 480 estudiantes y 24 docentes de la práctica preprofesional de una Universidad de Lima en Perú. Se utilizaron escalas y rúbricas de valoración y medición de los incidentes críticos, se aplicó la Pauta de incidentes críticos PANIC (Monereoy Monte, 2011), el resultado es que el profesorado en su totalidad reportó un número de 277 incidentes críticos en un año de prácticas preprofesionales (dos ciclos académicos), los cuales emergieron en la interacción docente-estudiante y estudiante-estudiante, como también se registraron en la PANIC para su análisis y estudio.

Estudios Nacionales

(Maure, 2019) su tesis titulada: Competencia de Análisis e Intervención Didáctica del Docente de Primaria en Panamá, su propósito fue investigar el desarrollo y evaluación de la competencia de análisis e intervención didáctica de maestros de primaria, mediante el diseño y la implementación de ciclos formativos en didáctica de las matemáticas, a fin y efecto de que optimicen los procesos de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas en sus aulas, con un enfoque cualitativo, análisis documental y análisis lógico tendencial para la visión sistemática detallada de bibliografías publicadas. Los resultados iniciales de la búsqueda de artículos en la fase FL estuvo compuesta de la siguiente manera: Science Direct 155, Scopus 36 y WOS 65 artículos respectivamente. Para un total de 256 artículos como población total. Entre sus conclusiones esta una primera que señala que es necesario un conocimiento común de base para el desarrollo de todas las subcompetencias de la competencia de análisis e intervención 270 didáctica. La cual se manifiesta en el diferente nivel de desarrollo de dicha competencia en los dos maestros analizados en profundidad.

2.3 Marco Conceptual

En este apartado se ofrece una recopilación de la revisión bibliográfica de los estudios relacionados a las variables planteadas las cuales fundamentan esta investigación. A continuación, se describe como punto principal la variable independiente o causa del problema.

2.3.1 La Didáctica Crítica

La didáctica crítica promueve una reflexión profunda sobre la práctica pedagógica, permitiendo descubrir de manera constante métodos más efectivos no solo para enseñar, sino también para comprender cómo enseñar mejor. Esta perspectiva invita a cuestionar las estrategias tradicionales y a replantear los procesos de enseñanza-aprendizaje desde un enfoque más consciente, participativo y transformador. Reflexionar sobre la didáctica crítica se vuelve, por tanto, una necesidad para romper con los modelos educativos convencionales y favorecer una educación más significativa y emancipadora.

La información no es inmediata, sino que está mediada a través de las categorías de comprensión. Por lo tanto, todo conocimiento no es neutral ni siquiera inmediato; su producción tiene lugar dentro de un contexto específico. Partiendo de la idea de que un acto de aprendizaje en educación significa esencialmente algún tipo de procesos de conocimiento lógico. Así que, si las personas desean obtener didáctica crítica, deberían tenerla. (Rivera Campuzano, 2022). En otras palabras, la escuela moderna no es una entidad que trasciende la historia, sino que surge del nacimiento y desarrollo de una determinada sociedad y estado, cumple funciones que deben hacerse visibles y cuestionadas.

La didáctica crítica se vuelve relevante en esta investigación ya que, según varios autores, es una metodología de enseñanza que ayuda o permite una reflexión integral sobre el proceso con objetivos precisos. Esto incluye tener en cuenta los niveles escolares en una clase y su impacto social. La metodología de un docente en nuestro tema actual puede llevar a los estudiantes a memorizar y dar ejemplos superficiales, especialmente en la resolución de problemas o comprensión lectora.

Esta situación requiere reflexión, cambio y una forma de enseñar que no minimice, sino que desarrolle positivamente el pensamiento en el aula y las habilidades cognitivas que los estudiantes no han aprendido por sí mismos. Se espera que, en este contexto, el docente pueda fortalecer la capacidad de pensamiento complejo, metacognitivo y crítico de los estudiantes, aumentando así las habilidades de resolución de problemas, capacidades de toma de decisiones, creatividad, análisis del propio proceso de aprendizaje.

El impacto educativo de los modelos de enseñanza utilizados en la escuela primaria hoy en día en los niños hispanos es negativo, ya que produce un aprendizaje que incluye y enseña a los estudiantes a imitar habilidades existentes, pero no a pensar a un nivel superior (de esa manera no solo conduce a menos creatividad en sus estudios, sino también a menos oportunidades para el pensamiento independiente).

(Barreto, 2022) señala que, según los resultados de su investigación, deberia haber una mejora general en la enseñanza y la calidad educativa, especialmente para que se puedan lograr los resultados esperados en las proposiciones curriculares, la efectividad real de las actividades metodológicas llevadas a cabo por los docentes sea probada y se eviten disputas costosas entre docentes sobre varios temas. Este esquema nos permite visualizar la necesidad en momentos didácticos para que el docente vea cómo enriquecer su acto, elevando así la calidad educativa y aumentando las habilidades cognitivas de sus estudiantes. El pensamiento crítico se encarna en un proceso que requiere un desarrollo pleno de habilidades metacognitivas; para implantar este instrumento cognitivo dentro del estudiante, se deben desarrollar estrategias didácticas (Rivera Casasola, 2020).

La didáctica critica ayuda a los estudiantes a no sentirse abrumados por información que no pueden entender, sino que les brinda una oportunidad para reflexionar sobre diferentes situaciones reales experimentadas diariamente. La docencia universitaria no puede enfocarse únicamente en la enseñanza, sino que debe contemplar la investigación didáctica. Los cambios en la sociedad y en el ámbito educativo pueden haber generado la necesidad de replantear la formación docente para preparar a

los futuros maestros para enfrentar los desafíos contemporáneos. La didáctica crítica puede responder a estas demandas al promover una visión de la enseñanza más reflexiva, participativa y comprometida con la transformación social.

2.3.2 Conceptualización Didáctica Crítica

Didáctica, es un término derivado de "didasko", un verbo griego que significa específicamente "enseñar", es quizás una de las contribuciones más antiguas e importantes que surgieron de la Grecia Clásica a través de los diálogos socráticos. Por otro lado, sin retroceder demasiado en los registros históricos, la historia nos ha enseñado algo sobre la educación pragmática. Por otro lado, Etimológicamente San Isidoro, concedió un valor fundamental a los contenidos que se deben aprender y en los que se apoya el proceso de la enseñanza. Otro autor relevante ha sido Santo Tomás de Aquino, abordó la mayor parte de los temas didácticos y sus aportes aún están vigente en la educación. Partiendo de la actualidad acerca del concepto de didáctica algunos autores hacen referencia a estudios antiguos como se describen a continuación. (Pentón, 2021) señala que:

> Desde los días de Comenio y Ratke, la didáctica ha sido la herramienta más importante en la planeación, promulgación y pensamiento sobre la enseñanza en Europa. Dado que el tema de la didáctica se sitúa en el marco de "currículo y metodología" o "currículo e instrucción" en el mundo anglosajón, esto necesariamente no solo implica diferencias entre idiomas, sino que también se traslada a disparidades culturales sobre cómo se entiende la escuela y su vocación entre europeos y anglosajones (p.4).

La cita presentada por Peñafort y Gómez destaca la relevancia histórica y conceptual de la didáctica como eje central en la organización y el pensamiento educativo desde los tiempos de Comenio y Ratke, considerados pioneros en la sistematización de la enseñanza. Los autores subrayan que la didáctica no solo constituye un conjunto de métodos, sino una herramienta intelectual para comprender el acto educativo en su totalidad. Además, al señalar las diferencias entre el enfoque europeo y el anglosajón donde la didáctica se asocia más al "currículo y la instrucción", ponen de relieve cómo las concepciones culturales influyen en la manera de entender la escuela, su propósito y su función social. En

este sentido, la reflexión de los autores invita a reconocer que la didáctica no es un concepto universal e inmutable, sino una construcción cultural e histórica que varía según los contextos educativos y las tradiciones pedagógicas de cada sociedad.

Otro hombre que hizo una contribución muy importante fue Juan Amos Comenius en su *Didáctica Magna* la cual estableció la base de la teoría de la enseñanza o el arte de enseñar, por ello le llaman el padre de la didáctica. Por su parte, (Roig-Vila, et al. 2019) citado por (González Alonso, 2022) señalan que "La Didáctica en el proceso de enseñar y aprender soluciona las dificultades al organizar conceptos, tomar decisiones y afrontar los problemas con propuestas significativas" (p.132). La didáctica está asociada con numerosos significados y otras ciencias que son relevantes para los procesos educativos.

Como el enfoque de este estudio es la Didáctica Crítica se describe algunos conceptos relacionados a la misma. (Roque Condori, 2024) define la didáctica crítica como: "Un enfoque educativo que se fundamenta en la reflexión crítica acerca de la enseñanza y el aprendizaje, con el propósito de fomentar la conciencia social y la transformación educativa." La definición propuesta por Roque Condori, sitúa la didáctica crítica como un enfoque que trasciende la mera transmisión de conocimientos, enfatizando la reflexión consciente sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. Su propósito central es generar en los estudiantes una conciencia social que les permita interpretar la realidad de manera crítica y actuar en ella para transformarla. Este planteamiento se alinea con los principios de la pedagogía emancipadora de Paulo Freire, quien concebía la educación como un acto político y liberador. De esta manera, la didáctica crítica no solo busca mejorar los métodos pedagógicos, sino también formar sujetos reflexivos, autónomos y comprometidos con el cambio social, capaces de cuestionar las estructuras que reproducen la desigualdad y promover una educación más justa y significativa.

Otra definición al respecto la ofrece (Rivera Campuzano, 2022) manifiesta que: "A nivel epistemológico, la didáctica crítica parte de considerar que todo conocimiento está mediado por las categorías del entendimiento, con lo cual, no es neutro ni

inmediato; su producción está incluida en el contexto y no al margen de este". La afirmación de Rivera resalta un principio fundamental de la didáctica crítica: el conocimiento no es neutro ni ajeno a su contexto social, histórico y cultural. Desde una perspectiva epistemológica, los autores sostienen que todo acto de conocer está mediado por las categorías del entendimiento humano, lo que implica que los saberes se construyen desde determinadas interpretaciones, valores y experiencias. En este sentido, la didáctica crítica rechaza la idea de una educación objetivista o meramente técnica, y propone comprender el aprendizaje como un proceso dialógico, situado y transformador. Esta postura invita al docente a reflexionar sobre su papel como mediador del conocimiento, reconociendo que enseñar también implica posicionarse frente a la realidad y contribuir a la formación de sujetos críticos capaces de cuestionar y transformar su entorno.

2.3.3 Características de la Didáctica Crítica

La didáctica crítica se reconoce como un enfoque educativo profundamente transformador que va más allá de las prácticas tradicionales de enseñanza, puesto que promueve un análisis reflexivo de la realidad sociocultural y política en la que se inscribe la educación. La didáctica crítica sitúa al estudiante como sujeto activo y participante en la construcción del saber, desplazando las prácticas tradicionales que reducen al educando a un rol pasivo en el aula. Este enfoque no solo busca la transmisión de contenidos, sino la construcción de pensamiento crítico en los estudiantes, invitándolos a cuestionar, debatir y recontextualizar los conocimientos en función de su propio entorno social y cultural, lo cual genera una praxis educativa orientada a la justicia social y a la equidad educativa.

Entre las características principales de la didáctica crítica destaca el diálogo horizontal entre docente y estudiante, la contextualización del conocimiento y la problematización de los contenidos educativos. La comunicación democrática y participativa establece condiciones para la reflexión conjunta, estimulando la corresponsabilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje y reduciendo las barreras jerárquicas tradicionales en el aula. (Murillo, 2025) identifica características didácticas que promueven habilidades de lectura crítica, especialmente en entornos

virtuales, destacando el rol del mediador educativo como facilitador de reflexión sobre los contenidos y su contexto. Además, la didáctica crítica enfatiza la importancia de situar los contenidos en contextos sociales significativos, lo que permite a los estudiantes relacionar los saberes aprendidos con situaciones reales y problemáticas contemporáneas, promoviendo así aprendizajes con sentido social.

Otra característica esencial es la orientación hacia la emancipación del sujeto educativo y la transformación de prácticas y estructuras sociales opresivas, posicionando a la educación como un instrumento de cambio. Este enfoque enfatiza la educación como un proceso dialógico y críticamente consciente que cuestiona los sistemas de poder y desigualdad, favoreciendo la participación activa de los estudiantes como agentes de cambio. En el análisis desde la praxis docente, la didáctica crítica se configura como un campo que impulsa la reflexión pedagógica sobre la práctica cotidiana y la transformación del currículo hacia una educación más crítica y contextualizada. La didáctica crítica, desde esta perspectiva, no solo modula la acción educativa en el aula, sino que sitúa la práctica pedagógica en un horizonte de responsabilidad social y transformación colectiva.

2.3.4 Principios para la Implementación de la Didáctica Crítica

En la implementación de la pedagogía crítica en las aulas, se debe utilizar un enfoque intencional y reflexivo para todo el proceso. Esto incluye considerar no solo qué enseñar, sino también de dónde provienen los estudiantes en términos de antecedentes socioculturales y las relaciones de poder involucradas en la educación. Es decir, la enseñanza no se inicia con la presentación de contenidos cerrados, sino con la identificación y el cuestionamiento de problemas reales y significativos extraídos del contexto social, cultural y político de los estudiantes. De allí que algunos de los principios que permite implementar la didáctica crítica son:

- **Principio de la Dialogicidad y Horizontalidad:** Debe ser horizontal, eliminando la jerarquía tradicional entre "quien sabe" (docente) y "quien no sabe" (estudiante).

- **Principio de la Concientización (Reflexión Crítica):** El proceso didáctico debe conducir a que los estudiantes adquieran una comprensión profunda de las causas que generan sus problemas. Se trata de desarrollar la capacidad de leer críticamente el mundo.
- **Principio de la Praxis (Teoría y Acción):** La Didáctica Crítica rechaza la separación entre la teoría (reflexión) y la práctica (acción). Todo conocimiento generado en el aula debe estar orientado a la intervención y transformación de la realidad.
- **Principio de la Historicidad y Contextualización Curricular:** El currículo debe ser contextualizado; el conocimiento se percibe como una construcción histórica y social, sujeta a crítica y cambio.
- **Principio de la Gestión Democrática del Aula y la Escuela:** La implementación de la Didáctica Crítica requiere que el ambiente de aprendizaje funcione como un espacio de ejercicio democrático, donde las normas y los procesos son discutidos y acordados colectivamente.

2.3.5 Diferencias de la Didáctica Crítica con otras corrientes pedagógicas

El objetivo de esta sección es comparar la didáctica crítica con otras teorías pedagógicas tradicionales y contemporáneas, para resaltar sus características y beneficios particulares en un contexto educativo. Por esta razón, debemos insistir en que la didáctica crítica es una tendencia en el campo de los estudios. Es fundamentalmente diferente de las prácticas educativas tradicionales y dominantes. Aquí, la visión emancipadora de la educación se convierte en un objetivo principal: que los estudiantes establezcan hábitos que los lleven al auto juicio, donde cuestionen y evalúen realísticamente las circunstancias presentes. Un entorno así es indispensable si desean que sus ideas y pensamientos surjan de sus propias acciones en lugar de ser impuestos por otros.

Según (Roque Condori, 2024), desde la perspectiva de la didáctica crítica, se tiene en cuenta que existen figuras relevantes de la época. Se trata de un enfoque educativo que se fundamenta en la reflexión crítica acerca de la enseñanza y el

aprendizaje, con el propósito de fomentar la conciencia social y la transformación educativa. Sin embargo, es diferente del modo de la didáctica tradicional, que a menudo incluye la memorización de contenido, así como la transferencia unidireccional del conocimiento. Ya sea que la sabiduría realmente multiplique el conocimiento o profundice su nivel, la Didáctica Crítica fomenta un proceso interactivo y reflexivo en el que los propios estudiantes participan en el aprendizaje. A través del estudio, surgen comprensiones más profundas sobre lo que constituye el conocimiento.

Es decir, los enfoques biológicos o hermenéuticos del conocimiento apenas me igualan con otro individuo; tampoco soy diferente de mi cuerpo en lo que sé sobre él. Si el conductismo se centra en modificar el comportamiento a través de estímulos y respuestas externas, entonces se puede decir con seguridad que la Didáctica Crítica pone énfasis en la comprensión profunda del conocimiento. En la medida de lo posible, todo debe ser cuestionado por uno mismo en cuanto a su significado y propósito. Al compararla con el Constructivismo, ambos respaldan el papel activo del estudiante en el aprendizaje: el constructivismo sostiene que cada individuo debe crear su propio conocimiento, mientras que la Didáctica Crítica añade una dimensión social y política, así como la narración de historias, donde las teorías chocan y se conectan.

Aunque muchos de los principios de la Pedagogía Liberadora y la Didáctica Crítica son similares, Paulo Freire es el primero en enfatizar la educación de adultos y la pedagogía dependiente del contexto, como se discute en este texto. La Didáctica Crítica, por otro lado, se aplica más generalmente en diferentes entornos educativos que solo en un tipo particular o para ciertas clases sociales, como podría tender a significar la pedagogía liberal. El progresismo en la pedagogía también fomenta el aprendizaje activo y el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico. Pero la Didáctica Crítica no solo pone énfasis en la transformación social y en los problemas de injusticia estructural, sino que toma medidas activas para hacerlo.

2.3.5.1 Integración de la Didáctica Crítica en el Currículo

La integración de la Didáctica Crítica en el currículo escolar es una tarea conjunta que requiere tanto innovación como compromiso por parte de los docentes y las escuelas. Este enfoque pedagógico no se limita únicamente a la explicación. Aboga por que un punto de vista crítico se extienda a lo largo de todo el currículo. Al adoptar un enfoque Didáctico-Crítico en el diseño curricular, se aborda la cuestión de los valores educativos y las estructuras de cognición. Los estudios se organizan de tal manera que inducen el pensamiento crítico, la reflexión y las actividades sociales. Los temas y actividades deben organizarse de manera que arrojen luz sobre las estructuras de poder y la desigualdad, y deben, además, perseguir la transformación de la realidad social. Esto puede requerir que los materiales de enseñanza existentes sean revisados y adaptados en un sentido crítico y socialmente comprometido.

La didáctica crítica no debe limitarse a materias o áreas individuales dentro del currículo, sino que se integra de manera transversal en todas las disciplinas. En las aulas, los estudiantes aprenden a cuestionar, analizar y reflexionar sobre su material de aprendizaje desde una perspectiva crítica. Los docentes en su conjunto deben cooperar para asegurarse de que puedan seguir enseñando los principios de la Didáctica Crítica en las áreas de contenido en el presente y en el futuro.

La integración de la didáctica crítica en el currículo también requiere que los docentes reciban la formación adecuada. Los educadores deben estar preparados para aplicar enfoques críticos en su enseñanza, desarrollando habilidades para fomentar el diálogo, la reflexión y la participación genuina de los estudiantes. Por último, pero no menos importante, es esencial que los docentes se comprometan con el desarrollo profesional docente crítico y profesional para reflexionar frecuentemente sobre su acción pedagógica y su impacto en el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes.

En consecuencia, tanto los factores culturales y contextuales, como una integración explícita de la Didáctica Crítica, crean un entorno educativo que es relevante, inclusivo y transformador. Con el currículo adaptado a este punto de vista, los educadores pueden ayudar a los estudiantes a convertirse en pensadores críticos y fuerzas de cambio en sus comunidades y en la sociedad en general.

2.3.6 Pensamiento Crítico

El pensamiento crítico es una competencia cognitiva y metacognitiva esencial en la educación contemporánea, definida como la capacidad para analizar, evaluar e interpretar información con rigor, así como para tomar decisiones fundamentadas en evidencia y criterio propio. Investigaciones recientes destacan que este proceso no se reduce a la simple acumulación de conocimientos, sino que implica habilidades complejas como la formulación de inferencias lógicas, la evaluación de argumentos y la autorregulación del propio pensamiento, lo que lo convierte en un objetivo central de la formación superior en todos los campos del saber. Esta perspectiva contemporánea subraya que el pensamiento crítico es un proceso activo, reflexivo y orientado al juicio autónomo frente a la abundancia de información disponible en contextos digitales y académicos. El pensamiento crítico es entendido como una competencia cognitiva compleja que integra análisis, evaluación y autorregulación del pensamiento.

Desde una perspectiva pedagógica, el pensamiento crítico no surge de manera espontánea, sino que requiere estructuras didácticas explícitas que promuevan modos de interacción cognitiva profunda, tales como actividades que estimulan la discusión analítica, la resolución de problemas complejos y la evaluación crítica de fuentes y evidencias. Estudios recientes muestran que prácticas como la enseñanza explícita de habilidades críticas, el diseño de tareas que impliquen evaluación comparativa de conceptos y el uso de herramientas tecnológicas que invitan a la reflexión aumentan significativamente la capacidad crítica de los estudiantes en educación superior. Estas estrategias han sido identificadas como componentes clave para la transición de un aprendizaje memorístico hacia uno que favorezca la comprensión comprensiva y reflexiva. Diversos estudios coinciden en que su

desarrollo requiere estrategias didácticas intencionadas y contextos de aprendizaje reflexivos (Valenzuela, 2022).

Además, la literatura educativa actual señala que el desarrollo del pensamiento crítico está influido por factores afectivos y motivacionales, como la disposición a enfrentar desafíos cognitivos, la resiliencia ante dificultades conceptuales y la autorregulación emocional, lo cual sugiere que esta competencia es tanto un proceso intelectual como socioemocional. Asimismo, se reconoce su estrecha relación con la metacognición y el aprendizaje significativo en la educación superior (Zarzar, 2023). Estudios recientes han asociado positivamente la motivación intrínseca y el bienestar psicológico con mayores niveles de pensamiento crítico, mientras que factores como el estrés y la falta de participación activa dificultan su desarrollo. Esta perspectiva integral amplía la comprensión del pensamiento crítico no solo como habilidad cognitiva aislada, sino como un componente interdependiente del aprendizaje significativo en contextos educativos modernos

2.4. Habilidades Cognitivas

Las habilidades cognitivas se definen como conjunto de capacidades mentales que permiten a los individuos procesar información, pensar, aprender y resolver problemas de manera eficaz, constituyéndose como elementos fundamentales para el éxito académico y profesional en contextos complejos. Estas habilidades incluyen procesos como la memoria operativa, el razonamiento lógico, la atención sostenida, la planificación y la flexibilidad cognitiva, que funcionan de manera interrelacionada para facilitar la comprensión de nuevos contenidos, la toma de decisiones y la adaptación a situaciones novedosas. Investigaciones recientes en educación han evidenciado que las habilidades cognitivas están directamente vinculadas con el rendimiento académico, particularmente en áreas que requieren razonamiento abstracto o lógico, como las matemáticas y las ciencias, lo que subraya su papel esencial en el desarrollo del pensamiento académico avanzado. Las habilidades cognitivas constituyen la base del aprendizaje complejo y están estrechamente relacionadas con las funciones ejecutivas.

Además, de su relación con el rendimiento académico, las habilidades cognitivas también son descritas como procesos dinámicos que se desarrollan a través de la interacción entre el estudiante y su entorno educativo, influyendo tanto en el aprendizaje como en otras metas educativas superiores. Es decir, que existe una relación bidireccional entre habilidades cognitivas y logro académico, de modo que no solo las habilidades cognitivas pueden predecir mejores resultados de aprendizaje, sino que la instrucción y el rendimiento académico también pueden potenciar el desarrollo de capacidades como el razonamiento y la función ejecutiva, especialmente cuando la educación es de alta calidad y está bien estructurada. Estudios recientes confirman que estas habilidades no solo predicen el rendimiento académico, sino que también se fortalecen mediante experiencias educativas de calidad (Ferrer Beltrán, 2021).

En el contexto de la educación superior y la formación profesional, el desarrollo de habilidades cognitivas se considera una competencia estratégica para responder a las exigencias contemporáneas del mercado laboral y los desafíos educativos del siglo XXI, puesto que no solo facilita el aprendizaje de contenidos específicos, sino que también promueve habilidades metacognitivas como la autoorganización, el pensamiento crítico y la resolución compleja de problemas. Esta perspectiva implica que el diseño curricular debe incluir estrategias didácticas que estimulen activamente estas habilidades, tales como el aprendizaje basado en problemas, la colaboración y la autorregulación del aprendizaje, de manera que los estudiantes puedan transferir estas competencias a contextos más allá del aula. En educación superior, el desarrollo intencionado de habilidades cognitivas favorece la autorregulación, el pensamiento crítico y el aprendizaje significativo (Rosário, 2022).

2.4.1 Teorías Cognitivas Relevantes

Diferentes teorías cognitivas proporcionan un marco teórico general para comprender los diferentes aspectos del aprendizaje en sí, que son de principal interés para los psicólogos educativos. La teoría del aprendizaje conductual es principalmente un intento de explicar a los individuos que aprenden y desarrollan

habilidades mentales. Con su punto de vista sobre el desarrollo cognitivo en un niño como un constructor activo de conocimiento, Piaget dice que hay fases.

Vygotsky enfatiza el impacto de un entorno colectivo y un contexto cultural en el aprendizaje. Introdujo en la educación el concepto de Zona de Desarrollo Próximo. Aprender bajo la influencia de la imitación y la observación, con especial énfasis en la teoría de la autoimagen, es el mensaje de Bandura. Los estudios han demostrado que el aprendizaje en colaboración y la guía experta activan diferentes áreas del cerebro, promoviendo la formación de nuevas conexiones neuronales y el desarrollo de habilidades cognitivas superiores, en todo tipo de educación superior universitaria. En ese sentido (Sobarzo Ruiz, 2023) expresa que la Teoria de la Carga Cognitiva explica que cada pilar de la arquitectura cognitiva humana tiene una función relevante y al saturar alguno de estos pilares se vuelve complejo la adquisición de un aprendizaje relevante.

Otro aporte sobre las Teorías Cognitivas lo ofrece (Salazar Béjar, 2021) quien señala que la metacognición se pone en práctica cuando se tiene conciencia de la mayor dificultad para aprender un tema que otro, cuando se comprende que se debe verificar un fenómeno antes de aceptarlo como un hecho, cuando se piensa que es preciso examinar todas y cada una de las alternativas en una elección múltiple antes de decidir cuál es la mejor, cuando se advierte que se deberia tomar nota de algo porque puede olvidarse. La metacognición ha sido un foco de estudio con respecto al autocontrol del aprendizaje. Ausubel también creía en el aprendizaje real, integrando nuevos conocimientos en la estructura existente de nuestro conocimiento actual.

2.4.1.1 Teoría del Desarrollo Cognitivo de Jean Piaget

Según (Chahua Valero, 2021) el desarrollo cognitivo es el proceso por el cual una persona desarrolla su inteligencia y sus habilidades al adquirir conocimientos sobre su entorno a través de su percepción, es decir, a través de sus sentidos, desde el nacimiento y continuando durante la niñez hasta la pubertad. Jean Piaget sugiere

que los niños pasan por cuatro etapas de desarrollo cognitivo: sensoriomotora, preoperacional, de operaciones concretas y de operaciones formales. Cada etapa se caracteriza por un tipo de pensamiento específico, que permiten construir activamente su conocimiento a través de la interacción con el entorno.

En este sentido es interesante analizar la tendencia entre la Didáctica Crítica (que enfatiza la transformación social y la democracia en el aula) y la Teoría del Desarrollo Cognitivo de Piaget dentro de la formación superior de maestros. A nivel de formación docente, esta relación es fundamental por las siguientes razones:

- El Constructivismo como base de la Crítica: Piaget enseña que el conocimiento no se transmite, se construye. En la Didáctica Crítica, esta "construcción" adquiere un tinte político: el futuro maestro entiende que el estudiante no es un recipiente vacío, sino un sujeto activo que reconstruye la realidad.
- Desequilibrio Cognitivo y Problematización: Lo que Piaget llama "desequilibrio" (necesario para el aprendizaje) es el equivalente cognitivo a la "problematización" de la Didáctica Crítica. El formador de maestros debe desafiar las estructuras mentales de sus estudiantes para que cuestionen sus propios prejuicios sociales.
- De la Operación Mental a la Operación Social: Mientras Piaget se enfoca en cómo el sujeto organiza su pensamiento (operaciones formales), la Didáctica Crítica lleva esa capacidad de abstracción al análisis de las estructuras de poder. Un maestro en formación no solo debe "entender" la lógica, sino usarla para "desmenuzar" las injusticias.
- Autonomía Intelectual y Moral: Piaget sostenía que el fin de la educación es la autonomía. La Didáctica Crítica toma esta autonomía y la convierte en emancipación: un maestro autónomo es aquel que no sigue ciegamente un currículo, sino que lo adapta críticamente a su contexto.

2.4.1.2. Teoría Sociocultural de Lev Vygotsky

La teoría sociocultural de Lev Vygotsky enfatiza que la interacción social y la cultura ejercen una fuerte influencia en el crecimiento intelectual. Vygotsky sugiere en su

teoria que el individuo pasa a un plano más avanzado de desarrollo tanto por si mismo como independientemente, pero la guia del docente ayuda a que la transición se realice sin problemas. En ese sentido, (Escandón, 2021) señala que, no se pretende que el alumno adquiera la teoria tal cual es dada, sino que dicha teoria se presente de tal modo que su comprensión permita la evolución de funciones cognitivas avanzadas que puedan utilizarse en otras áreas de la vida. Es decir, lo que los autores plantean es un rechazo frontal a la "educación bancaria" (donde el alumno es un recipiente pasivo) para proponer una educación que transforme la estructura mental del estudiante.

Desde esta fundamentación, Vygotsky ofrece el puente perfecto hacia la Didáctica Crítica al entender que el aprendizaje es, ante todo, un proceso social y cultural. En el nivel superior, esta relación permite que el futuro maestro no solo entienda "cómo aprende el niño", sino "cómo la sociedad moldea ese aprendizaje"

2.4.1.3. Teoría del Aprendizaje Social de Albert Bandura

La teoría del aprendizaje social de Albert Bandura dice que las personas aprenden observando e imitando. Este tipo de aprendizaje no necesita refuerzo directo. Bandura también propuso el concepto de autoeficacia, que se refiere a lo que crees que es tu capacidad para lograr ciertos objetivos. Aunque a menudo se encasilla a Bandura en el conductismo-cognitivo, su concepto de Agencia Humana es el puente perfecto hacia la pedagogía liberadora de la Didáctica Crítica.

Por otro lado, (Flores Quispe, 2022) comenta en su artículo Aprendizaje Social, que el aprendizaje es un proceso cognitivo que tiene lugar en un contexto social que solo se realiza a través de la observación o la instrucción directa, e involucra al menos a dos personas: un modelo que realiza una acción específica y un sujeto que observa la acción. Este autor sintetiza la esencia del aprendizaje social centrándola en la interacción diádica (modelo-sujeto) y en la naturaleza cognitiva del proceso.

2.4.1.4. Teoria de la Carga Cognitiva de John Sweller

La teoría de la carga cognitiva de John Sweller se ocupa de la cantidad de esfuerzo mental que necesita un aprendiz de la memoria de trabajo. Sweller recomienda que el diseño instruccional minimice la carga cognitiva innecesaria y presente el material para su procesamiento de una manera que lo facilite, como segmentando la información o utilizando ayudas visuales.

Al analizar la Teoría de John Sweller, se puede notar que a primera vista esta teoría pareciera opuestas, pues una nace de la psicología instruccional y la eficiencia del diseño, mientras que la otra nace de la sociología y la búsqueda de la emancipación. Sin embargo, en este análisis la gestión de la mente (Sweller) puede ser una herramienta para alcanzar la libertad de pensamiento (Didáctica Crítica), evitando que el estudiante se abrume con información irrelevante y pueda enfocarse en lo que realmente importa: la transformación social.

2.4.1.5. Teoria de la Metacognición

La teoría de la metacognición es una comprensión y regulación de los propios procesos cognitivos. Las estrategias de autorregulación son una aplicación de la metacognición que incluye cosas como planificar, monitorear y evaluar el propio aprendizaje. Si enseñamos a los estudiantes a pensar sobre sus propios procesos de pensamiento, esto puede mejorar enormemente su capacidad para resolver problemas y hacer que aprendan de manera más efectiva.

Enseñar a los estudiantes a pensar sobre su propio pensamiento mejora sus habilidades para resolver problemas y les permite aprender de manera más efectiva. Además, se dice en Psicología Educativa que cuando el pensamiento crítico se vuelve metacognitivo, los estudiantes pueden recurrir a un conocimiento más estratégico sobre los procesos mentales para examinar sus errores y generar mejores respuestas.

2.4.1.6. Teoria del Aprendizaje Significativo de David Ausubel

La Teoría del Aprendizaje Significativo de David Ausubel propone que el aprendizaje es más efectivo cuando asociamos nueva información con la antigua. Ausubel propuso el uso de organizadores previos, que son materiales preparatorios diseñados para ayudar a los alumnos a relacionar el nuevo conocimiento con lo que ya han aprendido, a diferencia de la memorización mecánica.

La relación que existe entre David Ausubel y la Didáctica Crítica es uno de los puentes más importantes en la pedagogía moderna. Mientras que Ausubel explica cómo se ancla el conocimiento en la mente (la estructura cognitiva), la Didáctica Crítica se pregunta para qué y desde dónde se construye ese conocimiento. Desde este punto de vista, unir a Ausubel con la Didáctica Crítica permite evitar dos errores comunes:

- El didactismo vacío: Enseñar de forma muy estructurada, pero sin contenido social (Ausubel sin Crítica).
- El activismo sin base: Intentar cambiar el mundo sin que el estudiante comprenda profundamente los conceptos necesarios para hacerlo (Crítica sin Ausubel).

En síntesis, para que la educación sea liberadora, debe ser primero comprensible y conectada con la estructura mental y vital del aprendiz.

2.5. Integración de las Teorías Cognitivas en la Didáctica Crítica

Combinar la teoría cognitiva con la Didáctica Crítica va más allá de simplemente impartir un conocimiento profundo del material; también tiene en cuenta cómo los estudiantes comprenden, interpretan y utilizan la información. Este enfoque está habilitando la capacidad de los estudiantes para llevar a cabo un pensamiento crítico y realmente reflexionar sobre los problemas, lo cual es un objetivo principal de la Didáctica Crítica. Además, al integrar la didáctica crítica con otras teorías cognitivas, se enfatiza la importancia del proceso de aprendizaje individual. Pero al mismo tiempo que el conocimiento se convierte en una fuerza de cambio en la vida de las

personas y las comunidades, también aprenden a pensar críticamente sobre cómo su aplicación les afecta a ellos y a su entorno. Ahora la enseñanza es un acto de guía consciente que no solo fomenta el autocontrol cognitivo y la independencia, sino que también promueve un aprendizaje que es personalmente y socialmente relevante.

2.5.1. Desarrollo Cognitivo

El desarrollo cognitivo es la expansión de habilidades mentales como el razonamiento, la memoria, la resolución de problemas y la comprensión para los estudiantes a su vez. En una teoría de Jean Piaget, por ejemplo, señaló que el desarrollo cognitivo pasa por diferentes etapas de pensamiento, desde la sensoriomotora hasta la operativa abstracta. Los peldaños en esta escalera de aprendizaje son las percepciones y la conciencia de la humanidad desde que comenzó el tiempo.

Solo entendiendo estas etapas de la cognición se hace posible la pedagogía crítica. De esta manera, los maestros pueden elaborar programas de enseñanza y aprendizaje que no solo respeten el nivel de desarrollo que sus estudiantes han alcanzado, sino que, además, los impulse hacia un nivel más desarrollado de pensamiento crítico y trabajo intelectual abstracto. Por ejemplo, mientras que los estudiantes en los niveles inferiores se beneficiarán de actividades manipulativas o concretas, aquellos en etapas más avanzadas pueden ser mejor guiados con debates, análisis crítico, ejercicios complejos de resolución de problemas.

2.5.2. Procesos Cognitivos

La teoría metacognitiva sugiere que las personas son conscientes de su propio pensamiento y pueden controlarlo. Las estrategias para la metacognición incluyen la autorregulación: establecer metas y supervisar cómo se están cumpliendo, además de cerrar la brecha entre lo que se planea que ocurra y lo que realmente ocurre, prever que no surjan problemas de desarrollo y comportamiento.

2.5.3. Relación entre Cognición y Aprendizaje

Desde la perspectiva de la didáctica crítica, la relación entre cognición y aprendizaje trasciende a la mera adquisición de estructuras gramaticales o vocabulario. En este paradigma, la cognición se entiende como un proceso situado y social; no ocurre solo en la mente del individuo, sino en la interacción con su entorno y su cultura. El aprendizaje, por tanto, no es la acumulación de datos, sino un proceso de concientización (en términos de Paulo Freire). De acuerdo con ello, la relación entre cognición y aprendizaje es intrinseca y bidireccional, constituyendo el núcleo del desarrollo intelectual del individuo. La cognición se refiere al conjunto de procesos mentales tales como: la percepción, la memoria, la atención y el lenguaje, los cuales actúan como la infraestructura necesaria para que el aprendizaje ocurra. Desde una perspectiva constructivista, el aprendizaje no es una simple recepción de información, sino un proceso activo donde el sujeto procesa cognitivamente los nuevos estímulos los organiza y los integra en sus esquemas mentales previos.

2.6. Estrategias Didácticas para Potenciar Habilidades Cognitivas

En el proyecto titulado Aplicación del Entorno Tecnológico en el Pensamiento Crítico de (Oliveras, 2021), señala que esta idea de poder analizar, interpretar, argumentar y comprender una situación presentada es más importante de lo que muchas personas piensan. Se eligió una combinación de investigación de proyección y diseño de campo contemporáneo transversal multivariable para el estudio. Ella sugiere que en este proyecto cualquier actividad debe llevarse a cabo a través de plataformas educativas interactivas, incluyendo algunas estrategias motivadoras y también el desarrollo de estrategias estructurales cognitivas.

Uno de los puntos clave es que los estudiantes desarrollen el pensamiento participando en actividades grupales virtuales, con el objetivo de lograr una participación activa y análisis en cada una para la adquisición de nuevos conocimientos.

2.7. Proceso de Evaluación Adoptado a las Estrategias para Potenciar Habilidades Cognitivas

El desarrollo de habilidades cognitivas es un aspecto del pensamiento crítico. Los otros son:

- La interpretación, donde comprendemos y comunicamos el significado de diferentes escenarios o eventos.
- El análisis, es donde puedes descomponer una situación en todas sus partes esenciales y te involucras en encontrar nuevas relaciones entre esas partes.
- La inferencia, es la actividad que determina y asegura los factores clave necesarios para una buena conclusión.
- La evaluación, consiste en evaluar proposiciones, argumentos o formas de vida.
- La explicación, significa aprender a argumentar a favor de una idea, decir si o no a las preguntas que surgen, manejar la lógica detrás del pensamiento racional y usar la evidencia, así como la razón para mostrar métodos de recopilación de datos.
- La autorregulación, implica estar conscientemente en control del propio rendimiento cognitivo. (Facione 2007; Scriven y Paul, 1992) citados en (Loaiza Ortiz, 2021).

2.8. Base Legal

Tomando en cuenta las normas que regulan la didáctica crítica en la educación del sistema educativo en Panamá se describen algunas en ellas:

- Constitución Política Nacional, Capítulo 5, artículo 91
- La educación se basa en la ciencia, utiliza sus métodos, fomenta su crecimiento, difusión y aplica sus resultados para asegurar el desarrollo de la persona humana y de la familia, al igual que la afirmación y fortalecimiento de la Nación panameña como comunidad cultural y política.
- Modelo Educativo y Académico de la Universidad de Panamá: "Política Académica" Promover y fomentar el desarrollo y la implementación de aquellos modelos pedagógicos que centren su atención, sobre todo, en el

aprendizaje de los estudiantes." Promover y fomentar el desarrollo, la creatividad y la actualización de las prácticas docentes, mediante la actualización disciplinaria y metodológica de su cuerpo académico, incorporando los avances pedagógicos y tecnológicos que hagan más eficiente y participativo el proceso de enseñanza aprendizaje.

- El Estatuto Universitario en su artículo 2: "La Universidad de Panamá se inspira en los más altos valores humanos y está dedicada a la generación y difusión del conocimiento, a la investigación y la formación integral, científica, tecnológica, humanística y cultural dentro del marco de la excelencia académica, con actitud crítica y productiva.

CAPÍTULO III.MARCO METODOLÓGICO

3.1. Diseño de la investigación

En el presente estudio se optó por un diseño sustentado en el paradigma positivista, complementado con un enfoque cuantitativo, dado que este permite medir, analizar y comprobar los fenómenos educativos a partir de datos objetivos y verificables. Este enfoque se caracteriza por el uso de instrumentos estructurados para la recolección de información, los cuales facilitan la contrastación empírica de la hipótesis planteada. La intención principal es obtener resultados válidos y confiables que reflejen con precisión la realidad observada, contribuyendo a sustentar teóricamente las conclusiones del estudio.

Asimismo, el diseño cuantitativo permite establecer relaciones entre variables, identificar tendencias y analizar patrones de comportamiento en la población seleccionada. De esta manera, el investigador puede fundamentar sus hallazgos mediante procedimientos estadísticos y técnicas de análisis que garanticen la objetividad del proceso investigativo. Según (Hernández Sampieri & Mendoza Torres, 2018) el enfoque cuantitativo se caracteriza por las predicciones la cual son interpretaciones de los hechos observados; por lo tanto, su dirección es predecible.

3.1.1 Tipo de investigación

El tipo de investigación se determina según el nivel de conocimiento existente sobre el objeto de estudio y los propósitos que guían el análisis. En este caso, se adopta un diseño de investigación correlacional, orientado a medir el grado de relación entre la didáctica crítica y el desarrollo de las habilidades cognitivas de los estudiantes. Este tipo de estudio no busca establecer causalidad directa, sino identificar la fuerza y dirección del vínculo entre ambas variables, permitiendo comprender cómo los métodos de enseñanza basados en la reflexión crítica pueden influir en el pensamiento y aprendizaje de los educandos. Además, la investigación correlacional aporta evidencias empíricas que contribuyen a fortalecer la práctica pedagógica y a fundamentar nuevas estrategias didácticas orientadas al mejoramiento del proceso educativo.

3.1.2 Métodos de Investigación

Un proceso analitico fue el primer paso para encontrar una metodología de investigación adecuada a las necesidades de uno. En este sentido, en esta investigación se utilizó los siguientes métodos

- **Método Descriptivo**: Para describir las características de la didáctica crítica aplicadas por los docentes del departamento de Didáctica y Tecnología educativa a los estudiantes de Licenciatura en Educación Primaria, que potencie sus Habilidades Cognitivas.

- **Método Correlacional**: Para analizar la relación entre la didáctica crítica y las habilidades cognitivas, explorando si existe una relación significativa entre ambas variables.

3.2 Definición Conceptual

La definición conceptual de las variables es la descripción detallada de cada variable en un estudio, utilizando un lenguaje claro y preciso. Esta definición es crucial para que el investigador y otros lectores comprendan correctamente las variables y su papel en la investigación. A continuación, se define conceptual las variables de este estudio.

3.2.1 Conceptualización

La conceptualización de las variables permite delimitar con claridad los conceptos centrales que orientan la investigación, evitando ambigüedades y asegurando una comprensión compartida entre el investigador y el lector. Definir las variables desde un marco teórico sólido facilita la coherencia entre los objetivos, las preguntas de investigación, el diseño metodológico y los instrumentos de recolección de datos, además de garantizar la validez y rigurosidad del estudio. Asimismo, una adecuada conceptualización contribuye a interpretar correctamente los resultados, al establecer con precisión qué se entiende por cada variable y cómo se relacionan entre sí dentro del contexto investigado, fortaleciendo así la calidad científica y la credibilidad de la investigación.

Cuadro N°1: Conceptualización de las Variables

Variables	Definición Conceptual
Didáctica Crítica	La didáctica crítica es aquella que propone la manera de analizar la totalidad del proceso de enseñanza aprendizaje desde un ángulo de certeza, lo que implica abordarlo desde sus diferentes niveles escolar en el aula de clase y en el área social.
Habilidades Cognitivas	Son capacidades que hacen al individuo competente y le permiten interactuar de manera simbólica con su medio ambiente

3.3 Operacionalización de las variables

El movimiento de las variables se manipula o controla deliberadamente para observar su efecto en otra variable. Es la supuesta causa que debería producir un cierto efecto. Esta es una cuestión con la que todos los experimentadores científicos deben lidiar, ya que nos permite explorar cómo diferentes factores influyen en los resultados obtenidos. De esta manera, la variable independiente para este proyecto es "Didáctica Crítica".

Cuadro N°2: Operacionalización de las Variables

VARIABLES	DIMENSIÓN	INDICADORES	PREGUNTAS	TÉCNICAS /INSTRUMENTOS
DIDÁCTICA CRÍTICA: Es aquella que propone la manera de analizar la totalidad del proceso de enseñanza aprendizaje desde un ángulo de certeza, lo que implica abordarlo desde sus diferentes niveles escolar en el aula de clase y en el área social	Énfasis en la construcción del conocimiento	Promoción de la participación activa de los estudiantes en el proceso de aprendizaje	Instrumento 1,3, Instrumento 2,4, 5	Cuestionario dirigido a estudiantes y docentes
	Conexión con la realidad social	Vinculación de los contenidos curriculares con la realidad social y cultural del contexto. Desarrollo de una conciencia crítica y social en los estudiantes	Instrumento 1,4, 5, 8 Instrumento 2,5, 6	Cuestionario dirigido a estudiantes y docentes
	Interdisciplinariedad	Integración de diferentes áreas del conocimiento para abordar problemas complejos Promoción de la visión holística y contextualizada del conocimiento	Instrumento 1,6, 12 Instrumento 2,7, 8	Cuestionario dirigido a estudiantes y docentes
	Uso de estrategias dialógicas	Implementación de métodos de enseñanzas que fomenten el debate, la argumentación y el dialogo entre los estudiantes. Promoción del aprendizaje colaborativo y construcción colectiva del conocimiento. Fomento de la curiosidad y la búsqueda de conocimiento	Instrumento 1,7, 9, 10, 11 Instrumento 2,9, 10, 11, 15, 16	Cuestionario dirigido a estudiantes y docentes
HABILIDADES COGNITIVAS: Conjunto de habilidades mentales superiores que	Pensamiento Crítico y Resolución de Problemas	Capacidad para analizar información y formular soluciones efectivas. Habilidad para evaluar argumentos, identificar falacias o errores lógicos.	Instrumento 1,13, 14 Instrumento 2,12, 13, 14	Cuestionario dirigido a estudiantes y docentes

permiten a los individuos procesar, comprender y utilizar la información de manera efectiva. Estas habilidades son esenciales para el aprendizaje la resolución de problemas, la toma de decisiones y la adaptación a nuevas situaciones.		Competencia en la toma de decisiones basadas en datos y evidencias		
	Creatividad e Innovación Cognitiva	Desarrollo de estrategias novedosas para la enseñanza. Capacidad para generar ideas originales y aplicar enfoques no convencionales en la resolución de problemas educativos. Habilidad para integrar herramientas digitales de manera innovadora en el aula.	Instrumento 1 15, 21, 24, 25, 26 Instrumento 2,17, 18,	Cuestionario dirigido a estudiantes y docentes
	Metacognición	Capacidad para reflexionar sobre los propios procesos cognitivos. Identificación de fortalezas y debilidades en las propias habilidades de aprendizaje y enseñanza. Uso de estrategias metacognitivas para mejorar el proceso de enseñanza y la toma de decisiones pedagógicas	Instrumento 1 16, 17, 22, 27, 28 Instrumento 2 20	Cuestionario dirigido a estudiantes y docentes
	Flexibilidad Cognitiva	Capacidad para adaptarse a cambios en el entorno educativo o en los métodos de enseñanza. Habilidad para cambiar entre diferentes perspectivas o estrategias según sea necesario. Capacidad para manejar la incertidumbre y la ambigüedad en situaciones educativas complejas.	Instrumento 1 18, 19, 20, 23 Instrumento 2 19	Cuestionario dirigido a estudiantes y docentes

3.4. Fuentes Primarias y Secundaria

Las fuentes primarias permiten acceder a información original, directa y contextualizada, lo que fortalece la autenticidad de los datos y el aporte científico de la investigación; mientras que las fuentes secundarias posibilitan el análisis, la interpretación y la contextualización teórica del fenómeno estudiado a partir de investigaciones previas. La integración equilibrada de ambos tipos de fuentes favorece la construcción de un marco teórico sólido, evita la duplicación de estudios, orienta la metodología y respalda la discusión de resultados, contribuyendo así a la coherencia, profundidad y credibilidad académica de la tesis.

Las fuentes provienen del cuestionario aplicado a estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria y a los profesores del departamento de Didáctica y Tecnología Educativa. También materiales que permitió analizar, interpretar y sistematizar información previamente existente, como fue libros académicos y textos especializados; artículos científicos publicados en revistas indexadas; tesis y disertaciones previas; informes técnicos de organismos nacionales o internacionales (como ministerios de educación o entidades multilaterales); leyes, normativas y documentos oficiales; así como revisiones sistemáticas, metaanálisis y capítulos de libros relacionados con la temática investigada

3.5 Población y Muestra

La población y la muestra constituyen elementos fundamentales y susceptibles de medición dentro de toda investigación científica. Ambas permiten obtener datos relevantes que contribuyen a describir, analizar y comprender con mayor precisión el fenómeno estudiado. La población representa el conjunto total de individuos o unidades que poseen las características de interés para el estudio, mientras que la muestra corresponde a una parte representativa de ese conjunto, seleccionada mediante criterios específicos para garantizar la validez de los resultados.

En este sentido, el análisis de la población y la muestra proporciona la base empírica necesaria para sustentar las conclusiones del estudio. A continuación, se presenta la descripción detallada de cada una de ellas. La población de esta investigación está conformada por 27 profesores del departamento de didáctica y tecnología educativa y 372 estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria, de la Facultad de Ciencias de la Educación del campus central.

Cuadro N°3: Distribución de la Población

No	ESTUDIANTES	DOCENTES	CANTIDAD
	372	27	399

3.5.1 Muestra

En esta investigación el método de muestreo permite una visión clara de quiénes fueron los participantes del estudio, de modo que cualquier lector pueda comprender el contexto y las características de los fenómenos a analizar. El tamaño de la muestra se determinó utilizando una fórmula estadística para el cálculo de muestras.

La muestra de esta investigación corresponde a 22 profesores y 74 estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación, de la Universidad de Panamá, Campus Central.

Para calcular la muestra científica de una población finita de 372 estudiantes para un estudio investigativo, se puede usar la fórmula clásica para poblaciones finitas:

$$n = \frac{N \cdot Z^2 \cdot p \cdot q}{e^2 \cdot (N-1) + Z^2 \cdot p \cdot q}$$

Donde:

- n = tamaño de la muestra,
- N = tamaño de la población (372 en este caso),

- Z = valor Z según el nivel de confianza (por ejemplo, 1.96 para 95% de confianza),
- p = proporción esperada (usualmente 0.5 para máxima variabilidad),
- q = 1 - p (por lo general 0.5),
- e = margen de error o precisión deseada (por ejemplo, 0.05 para 5%).

Ejemplo con valores comunes 95% confianza y 5% error:

$$n = \frac{372 \times (1.96)^2 \times 0.5 \times 0.5}{(0.05)^2 \times (372 - 1) + (1.96)^2 \times 0.5 \times 0.5} \approx 190$$

Esto significa que se necesita una muestra de aproximadamente 190 estudiantes para representar la población con un 95% de confianza y un margen de error del 5%. Sin embargo, a pesar de que el margen de confiabilidad era de 190 solo contestaron el cuestionario 74 estudiantes. En cuanto a la muestra de los docentes los valores se sustituyen de la siguiente forma.

Sustituyendo los valores:

$$n = \frac{27 \times (1.96)^2 \times 0.5 \times 0.5}{(0.05)^2(27 - 1) + (1.96)^2 \times 0.5 \times 0.5}$$

$$n = \frac{27 \times 3.8416 \times 0.25}{0.0025 \times 26 + 3.8416 \times 0.25}$$

$$n = \frac{27 \times 0.9604}{0.065 + 0.9604}$$

$$n = \frac{25.9308}{1.0254} = 25.3$$

De la población de 27 docentes, con un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 5%, la muestra representativa sería de 25 profesores. Dado el tamaño reducido de la población. Sin embargo, la participación fue de 22 docentes.

Cuadro N°4: Criterios de Selección

Criterios de Inclusión	Criterios de Exclusión
• Estudiantes de II, III y IV año de la Licenciatura en Educación Primaria del Campus Central, de la Facultad de Ciencias de la Educación. • Docentes del Departamento de Didáctica y Tecnología Educativa de la Facultad de Ciencias de la Educación, del Campus Central.	• Estudiantes que no forman parte de la Licenciatura en Educación Primaria del Campus Central de la Facultad de Ciencias de la Educación. • Docentes que no sean parte, ni laboren en el Departamento de Didáctica y Tecnología Educativa de la Facultad de Ciencias de la Educación, del Campus Central.

Criterios de Eliminación

No se consideran estudiantes que no sean de la Licenciatura en Educción Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación, del Campus Central de la Universidad de Panamá

3.6. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Las técnicas e instrumentos elegidos deben coincidir con los objetivos de la investigación. De esta manera, los investigadores pueden obtener información relevante y precisa sobre hasta qué punto las habilidades cognitivas básicas entre los estudiantes podrian haber sido influenciadas por la Didáctica Crítica.

Se utilizarán las siguientes técnicas de recolección de datos:

- ✓ **Encuestas:** Se aplicarán encuestas estructuradas a estudiantes y docentes con el fin de recolectar datos sobre la didáctica crítica aplicada, asi como la percepción sobre que es una alternativa para potenciar

habilidades cognitivas. Las encuestas incluirán preguntas cerradas con opciones de respuesta en escala Likert.

- ✓ **Instrumento para estudiantes:** Cuestionario sobre la didáctica crítica y su potenciación en habilidades cognitivas.

- ✓ **Instrumento para docentes:** Cuestionario sobre la didáctica crítica que emplean en sus clases, y su percepción en que es una alternativa para potenciar habilidades cognitivas en estudiantes de Licenciatura en Educación Primaria.

3.7. Confiabilidad y validación del instrumento

- **Confiabilidad:**
  La confiabilidad de los instrumentos se estimó mediante el coeficiente alfa de Cronbach, dado que los ítems se estructuraron bajo una escala tipo Likert de cinco opciones de respuesta. Este estadístico permitió evaluar la consistencia interna de cada dimensión del instrumento de manera independiente. En el presente estudio, el cálculo del alfa fue de 0.80.

- **Validación:** Se utilizará la validación de contenido mediante un panel de expertos en el área de evaluación, didáctica e investigación que revisarán el contenido de los instrumentos, asegurando que las preguntas sean claras, pertinentes y alineadas con los objetivos de la investigación. Además, se llevará a cabo una validación de constructo para comprobar que los instrumentos realmente midan lo que se pretende investigar, es decir, la didáctica crítica: una alternativa para potenciar habilidades cognitivas en estudiantes de licenciatura en educación primaria.

3.8. Procedimientos

A fin de obtener los resultados de la investigación, la metodología empleada se basó en los siguientes pasos:

- Selección de la muestra: Se definió la población objetivo y se seleccionó una muestra representativa.
- Instrumentación: Se eligieron los instrumentos de medición más adecuados para recolectar los datos.
- Recolección de datos: Se aplicó el instrumento a la muestra seleccionada.
- Análisis de datos: Los datos recolectados fueron sometidos a un análisis estadístico.
- Interpretación de resultados: Los resultados del análisis se interpretaron en el contexto del marco teórico.
- Presentación de resultados: Los hallazgos se presentaron de manera clara y concisa a través de tablas y gráficos.
- Conclusiones: A partir de los resultados obtenidos, se establecieron las conclusiones del estudio.

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

4.1. Descripción de los Resultados

La descripción de los resultados de esta investigación se orienta a analizar de manera sistemática los hallazgos obtenidos a partir de la aplicación de los instrumentos dirigidos a estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria y a docentes de didáctica. Dichos resultados permiten evidenciar el impacto de la didáctica crítica como enfoque pedagógico en el desarrollo de habilidades cognitivas, así como su influencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la formación inicial docente. El análisis se realizó considerando la coherencia entre los objetivos planteados y las dimensiones evaluadas, lo que facilitó una interpretación integral de la información recopilada.

Asimismo, la presentación de los resultados busca mostrar las percepciones, prácticas y niveles de desempeño cognitivo de los participantes, destacando tendencias, coincidencias y aspectos relevantes **identificados** durante el proceso investigativo. La información obtenida constituye un insumo fundamental para comprender cómo la didáctica crítica contribuye a fortalecer el pensamiento crítico, la reflexión pedagógica y la construcción significativa del conocimiento. De esta manera, los resultados se convierten en un referente para la toma de decisiones académicas y la mejora de las prácticas formativas en la educación superior.

4.2 Análisis de los Resultados

En este apartado se ofrece al análisis de los resultados recabados a través de la aplicación del instrumento a los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Panamá, Campus Central. En este sentido, este estudio trata sobre la didáctica crítica: una alternativa para potenciar habilidades cognitivas en estudiantes de licenciatura en educación primaria. Se tomó como referencia la opinión de los estudiantes y sus docentes.

La aplicación de las encuestas proporcionó una serie de datos que se organizaron a través de cuadros y gráfica con su debida leyenda. En el siguiente apartado se presentan el análisis de los datos obtenidos de la aplicación del instrumento.

Tabla N°1: Distribución de la muestra según sexo y nivel de estudio

VARIABLE	CATEGORÍA O RANGO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Sexo	Femenino	50	67,6 %
	Masculino	24	32,4%
	Total	**74**	**100%**
Nivel de Estudio	Segundo	16	21,6 %
	Tercero	10	13,5 %
	Cuarto	23	31,1 %
	Quinto	25	33,8 %
	Total	**74**	**100%**

Fuente: Estudiantes encuestados de la Licenciatura en Educación Primaria, Universidad de Panamá. Junio- julio 2025.

Gráfica N°1: Según Sexo y Nivel de Estudio



La frecuencia presentada en la tabla N°1 que se refiere a las variables sexo y nivel de estudio, cincuenta (50) estudiantes que representan 67,6 % de la muestra señalan que corresponden al sexo femenino, mientras que veinticuatro (24) estudiantes que representan el 32,4% corresponden al sexo masculino, es decir, que el perfil se inclina hacia el sexo femenino.

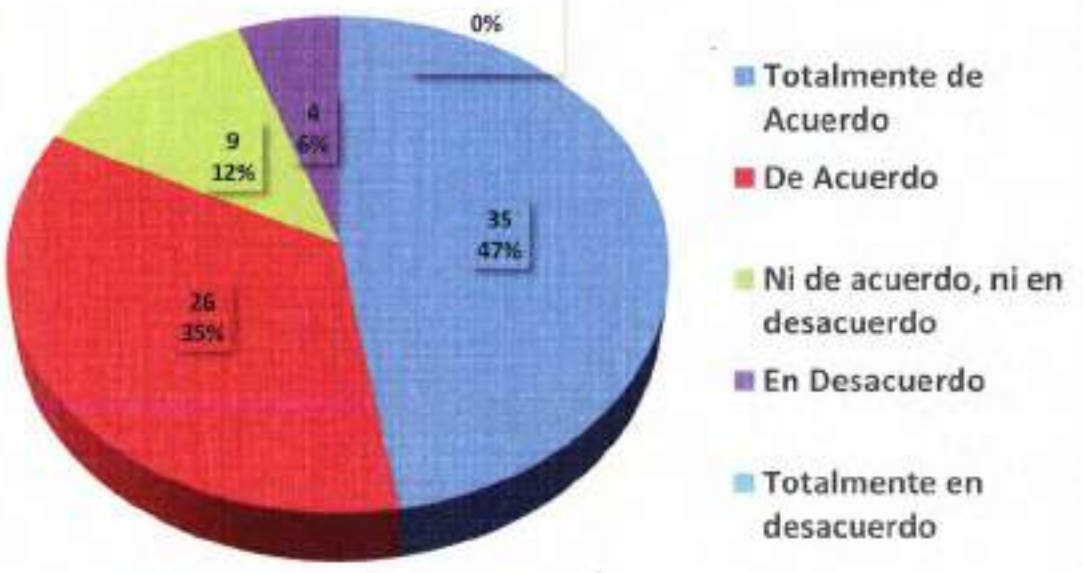
En cuanto a la variable nivel de estudio veinticinco (25) estudiantes que representan el 33,8, %, señalan que se encuentran en quinto año de la carrera de Licenciatura en Primaria, mientras que veintitrés (23) estudiantes que representan el 31,1% de la muestra se ubicaron en el cuarto año de estudio. Asimismo, dieciséis (16) estudiantes que representan el 21,6% afirmaron estar en el segundo año, mientras que diez (10) estudiantes que representan 13,5% de la muestra, es decir que la mayor cantidad de la muestra se encuentra casi finalizando la carrera de la Licenciatura en Primaria.

Tabla N°2: Distribución de la muestra según, en la carrera, los docentes promueven el análisis crítico de los contenidos más allá de su memorización

CATEGORÍA O RANGO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Totalmente de Acuerdo	35	47 %
De Acuerdo	26	35 %
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	9	12 %
En Desacuerdo	4	6 %
Totalmente en desacuerdo	0	0 %
Total	**74**	**100%**

Fuente: Estudiantes encuestados de la Licenciatura en Educación Primaria, Universidad de Panamá. Junio- julio 2025.

Gráfica N°2: Según, en mi carrera los docentes promueven el análisis crítico de los contenidos más allá de su memorización



La tabla N°2, sobre la pregunta: en la carrera, los docentes promueven el análisis crítico de los contenidos más allá de su memorización" revela una valoración ampliamente positiva por parte de los participantes. En efecto, el 47 % de las

respuestas que corresponde a treinta y cinco (35) estudiantes se concentra en la categoría "Totalmente de acuerdo", seguido de un 35 % en "De acuerdo", lo que en conjunto representa un 82 % de percepción favorable. Esta distribución gráfica evidencia que la mayoría de los estudiantes reconoce prácticas docentes orientadas al desarrollo del pensamiento crítico, la reflexión y la comprensión profunda de los contenidos, elementos centrales de los enfoques pedagógicos contemporáneos y de la didáctica crítica.

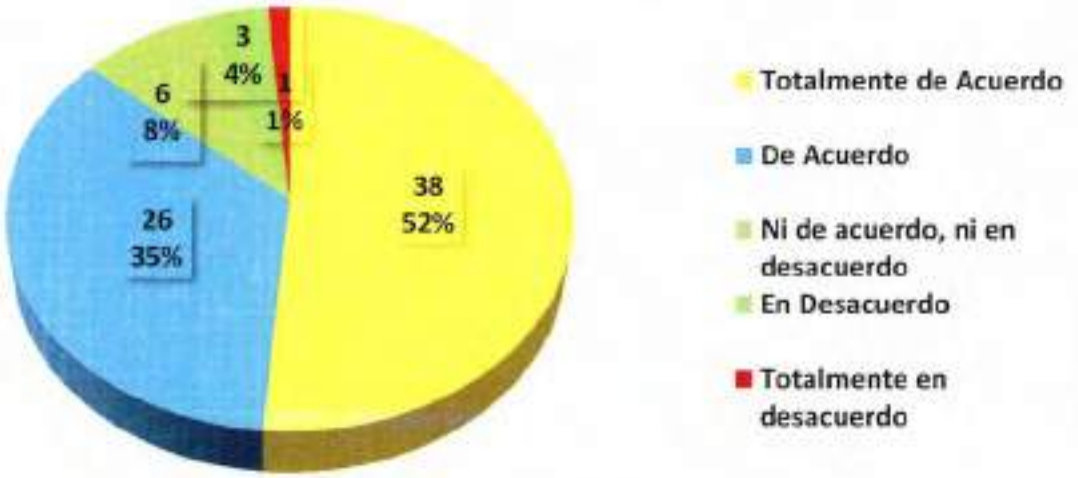
Asimismo, el 12 % de respuestas ubicadas en la opción "Ni de acuerdo ni en desacuerdo" indica la presencia de un grupo que no identifica de manera clara o sistemática estas prácticas en su experiencia formativa, lo cual podría asociarse a diferencias entre asignaturas, estilos docentes o niveles de profundización metodológica. En contraste, el 6 % de respuestas en "En desacuerdo" y la ausencia total de la categoría "Totalmente en desacuerdo" (0 %) reflejan una baja resistencia o rechazo a la afirmación planteada. Desde la lectura de las gráficas, esta tendencia asimétrica hacia las categorías positivas respalda la existencia de un entorno académico que favorece el análisis crítico por encima de la memorización mecánica, aunque también sugiere la necesidad de fortalecer y sistematizar estas prácticas para alcanzar una mayor homogeneidad en la percepción estudiantil.

Tabla N°3: Distribución de la muestra según, las clases invitan a cuestionar las realidades sociales, culturales y educativas

CATEGORÍA O RANGO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Totalmente de Acuerdo	38	52 %
De Acuerdo	26	35%
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	6	8 %
En Desacuerdo	3	4%
Totalmente en desacuerdo	1	1%
Total	**74**	**100%**

Fuente: Estudiantes encuestados de la Licenciatura en Educación Primaria, Universidad de Panamá. Junio- julio 2025.

Grafica N°3: Según, las clases invitan a cuestionar las realidades sociales, culturales y educativas



Los datos presentados por la tabla N°3 acerca de si "Las clases invitan a cuestionar las realidades sociales, culturales y educativas" evidencia una tendencia marcadamente favorable hacia la afirmación planteada. Los resultados muestran que el 52 % de los participantes se ubicó en la categoría "Totalmente de acuerdo", seguido de un 35 % en "De acuerdo", lo que representa un 87 % de respuestas positivas. Esta concentración de frecuencias en los niveles superiores

de la escala Likert, claramente visible en la gráfica, indica que la mayoría de los estudiantes percibe las clases como espacios que promueven la reflexión crítica y el cuestionamiento de las realidades contextuales, rasgos distintivos de enfoques pedagógicos críticos y transformadores.

Por otra parte, el 8 % de respuestas en la categoría "Ni de acuerdo ni en desacuerdo" sugiere la existencia de un grupo minoritario que no logra identificar de forma consistente estas prácticas en su experiencia académica, lo cual podría estar vinculado a variaciones metodológicas entre docentes o asignaturas. Las categorías de desacuerdo presentan una frecuencia mínima (4 % en "En desacuerdo" y 1 % en "Totalmente en desacuerdo"), lo que refleja un nivel bajo de percepción negativa.

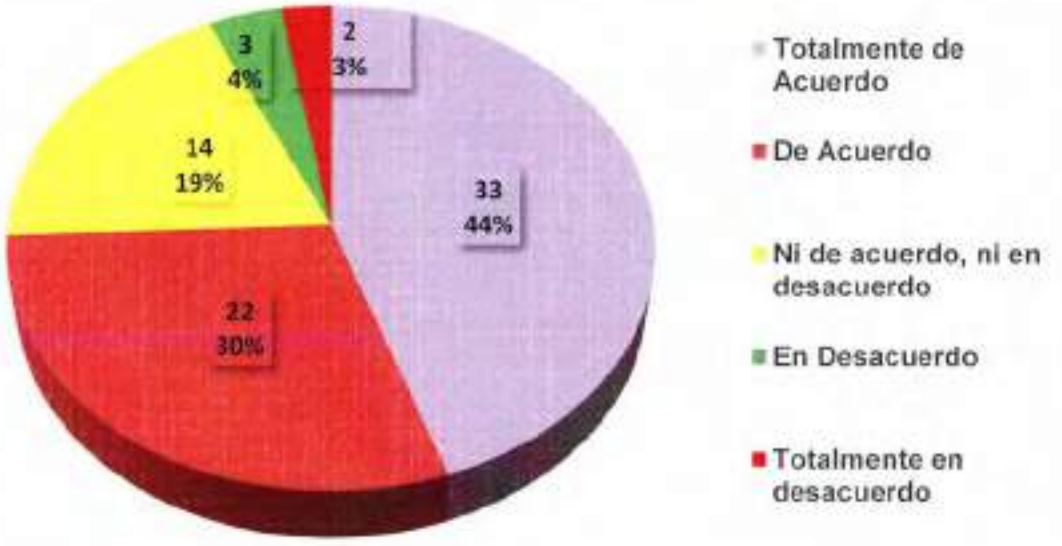
En términos gráficos, esta distribución asimétrica hacia los valores positivos confirma que el proceso formativo favorece el análisis crítico de las dimensiones sociales, culturales y educativas, aunque también pone de relieve la importancia de seguir fortaleciendo estrategias didácticas que consoliden esta experiencia en la totalidad del estudiantado.

Tabla N°4: Distribución de la muestra según, he participado en actividades formativas donde se prioriza el diálogo, la reflexión y el pensamiento autónomo

CATEGORÍA O RANGO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Totalmente de Acuerdo	33	44 %
De Acuerdo	22	30 %
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	14	19 %
En Desacuerdo	3	4 %
Totalmente en desacuerdo	2	3 %
Total	**74**	**100%**

Fuente: Estudiantes encuestados de la Licenciatura en Educación Primaria, Universidad de Panamá. Junio- julio 2025.

Gráfica N°4, Según, he participado en actividades formativas donde se prioriza el diálogo, la reflexión y el pensamiento autónomo



Según la respuesta de la tabla N°4 referente a si "a participado en actividades formativas donde se prioriza el diálogo, la reflexión y el pensamiento autónomo" pone de manifiesto una tendencia mayoritariamente positiva, aunque con una

distribución más heterogénea en comparación con otros indicadores de corte crítico-reflexivo. En particular, el 44 % de los participantes se ubicó en la categoría "Totalmente de acuerdo" y el 30 % en "De acuerdo", lo que en conjunto representa un 74 % de respuestas favorables. Esta concentración en los niveles superiores de la escala Likert sugiere que una proporción significativa del estudiantado reconoce la presencia de prácticas pedagógicas orientadas al diálogo, la reflexión y la autonomía intelectual, componentes esenciales de una formación crítica y participativa.

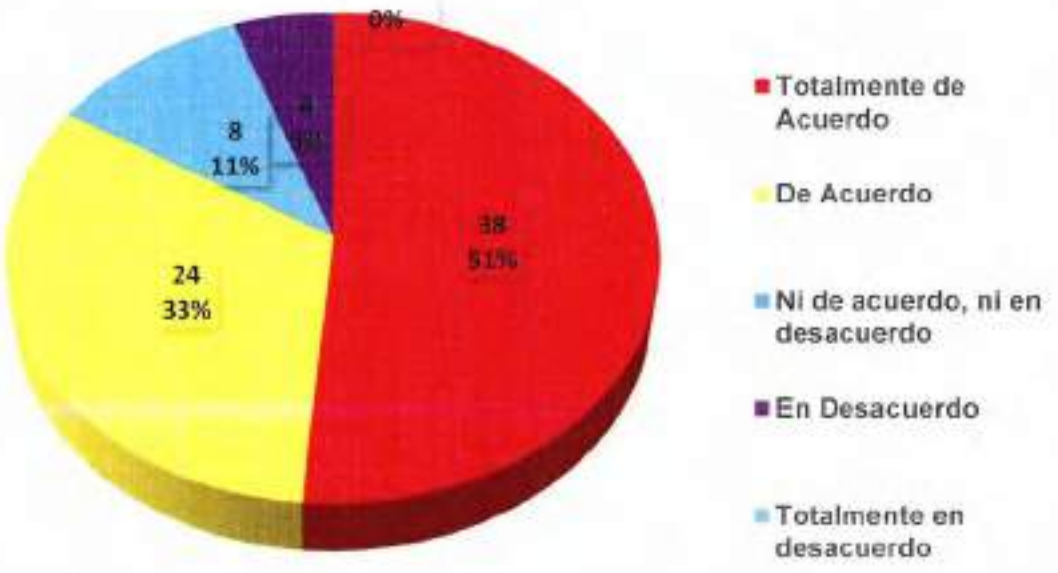
No obstante, la gráfica también evidencia la presencia de un 19 % de respuestas en la categoría "Ni de acuerdo ni en desacuerdo", lo cual indica un grupo relevante de estudiantes que no logra identificar de manera clara o constante este tipo de experiencias formativas. Este hallazgo podría asociarse a una aplicación desigual de estrategias didácticas centradas en el pensamiento autónomo entre distintas asignaturas o docentes. Las categorías de desacuerdo, aunque minoritarias (4 % en "En desacuerdo" y 3 % en "Totalmente en desacuerdo"), reflejan la existencia de experiencias formativas aún marcadas por enfoques tradicionales. En términos analíticos, la distribución gráfica sugiere la necesidad de fortalecer y sistematizar prácticas pedagógicas dialógicas y reflexivas, a fin de reducir la neutralidad y el desacuerdo, y consolidar una cultura formativa coherente con los principios de la didáctica crítica.

Tabla N°5: Distribución de la muestra según, se nos motiva a relacionar los contenidos con problemáticas reales de nuestro entorno

CATEGORÍA O RANGO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Totalmente de Acuerdo	38	51 %
De Acuerdo	24	33 %
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	8	11 %
En Desacuerdo	4	5 %
Totalmente en desacuerdo	0	0 %
Total	**74**	**100%**

Fuente: Estudiantes encuestados de la Licenciatura en Educación Primaria, Universidad de Panamá. Junio- julio 2025.

Gráfica N°5 Según, se nos motiva a relacionar los contenidos con problemáticas reales de nuestro entorno



Según la tabla N°5, sobre si, 'Se motiva a relacionar los contenidos con problemáticas reales de nuestro entorno' evidencia una clara predominancia de percepciones positivas por parte de los participantes. En efecto, el 51 % de las respuestas se concentra en la categoría "Totalmente de acuerdo", seguido de un

33 % en "De acuerdo", lo que en conjunto representa un 84 % de valoración favorable. Esta distribución gráfica, marcadamente inclinada hacia los niveles superiores de la escala Likert, sugiere que los estudiantes identifican de manera consistente prácticas pedagógicas contextualizadas, orientadas a vincular el conocimiento académico con la realidad social, cultural y educativa de su entorno inmediato.

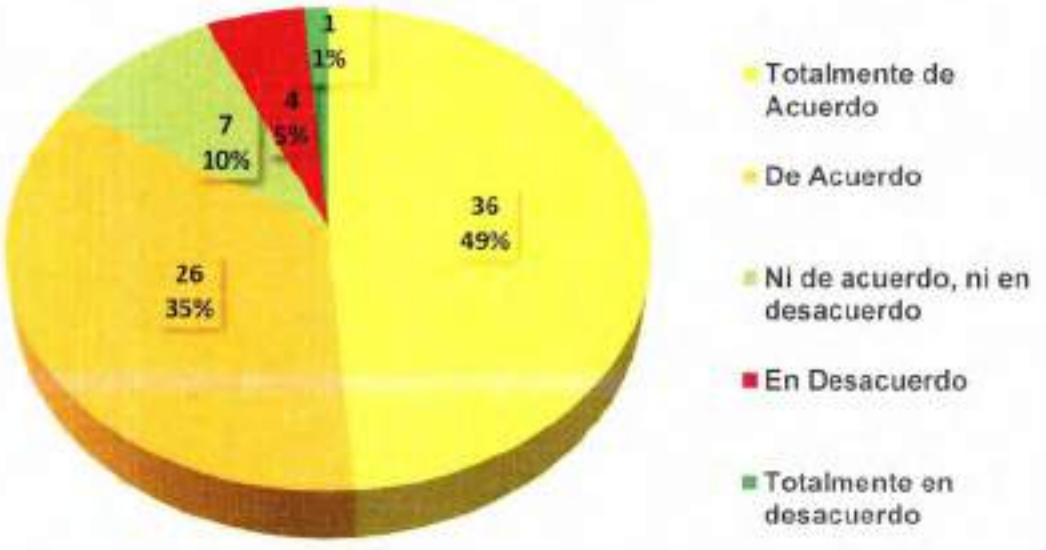
Por otro lado, el 11 % de respuestas ubicadas en la categoría "Ni de acuerdo ni en desacuerdo" indica la presencia de un grupo minoritario que no percibe de forma clara o sistemática esta articulación entre teoría y realidad, lo cual podría atribuirse a diferencias en la implementación didáctica entre asignaturas o docentes. Las categorías de desacuerdo muestran una frecuencia reducida (5 % en "En desacuerdo" y 0 % en "Totalmente en desacuerdo"), lo que evidencia una escasa percepción negativa. En términos analíticos y gráficos, estos resultados respaldan la pertinencia de estrategias didácticas centradas en la contextualización del aprendizaje y el abordaje de problemáticas reales, aunque también sugieren la conveniencia de fortalecer estas prácticas para lograr una experiencia formativa más homogénea en la totalidad del estudiantado.

Tabla N°6: Distribución de la muestra según, el rol del docente en mi formación ha sido más de guía y facilitador que de transmisor de conocimientos

CATEGORÍA O RANGO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Totalmente de Acuerdo	36	49 %
De Acuerdo	26	35 %
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	7	10 %
En Desacuerdo	4	5 %
Totalmente en desacuerdo	1	1 %
Total	**74**	**100%**

Fuente: Estudiantes encuestados de la Licenciatura en Educación Primaria, Universidad de Panamá. Junio- julio 2025.

Gráfica N°6 Según, el rol del docente en mi formación ha sido más de guía y facilitador que de transmisor de conocimientos



De acuerdo con la tabla N°6 sobre si, "El rol del docente en mi formación ha sido más de guía y facilitador que de transmisor de conocimientos" evidencia una tendencia ampliamente favorable hacia modelos pedagógicos centrados en el acompañamiento y la mediación del aprendizaje. Los resultados muestran que el

49 % de los participantes se ubica en la categoría "Totalmente de acuerdo" y el 35 % en "De acuerdo", lo que representa un 84 % de respuestas positivas. Esta distribución gráfica, claramente concentrada en los niveles superiores de la escala Likert, sugiere que la mayoría del estudiantado percibe al docente como un agente orientador que promueve la construcción activa del conocimiento, en coherencia con enfoques pedagógicos contemporáneos y principios de la didáctica crítica.

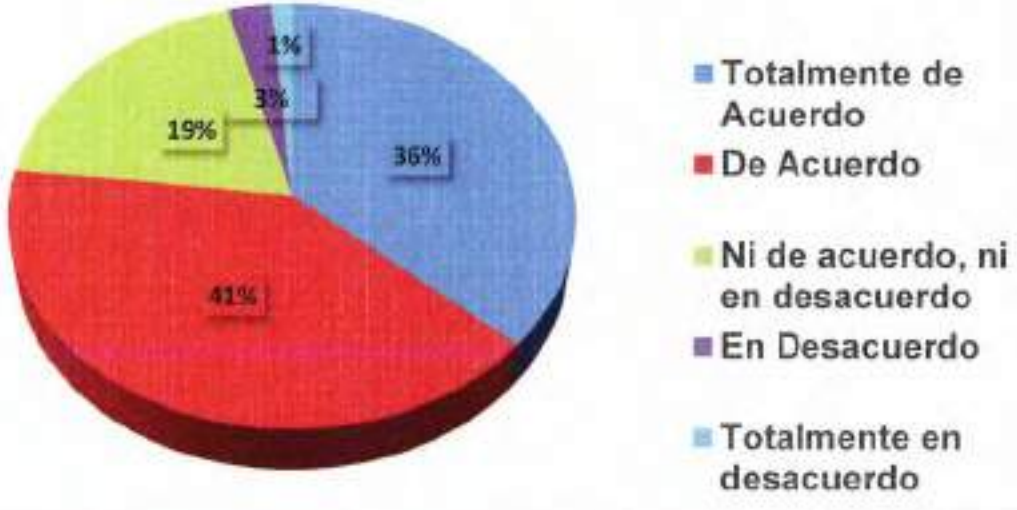
Por su parte, el 10 % de respuestas en la categoría "Ni de acuerdo ni en desacuerdo" indica la presencia de un grupo que no identifica de manera consistente este rol docente en todas sus experiencias formativas, lo que podría estar vinculado a prácticas pedagógicas tradicionales aún vigentes en ciertos espacios curriculares. Las categorías de desacuerdo, aunque minoritarias (5 % en "En desacuerdo" y 1 % en "Totalmente en desacuerdo"), reflejan la persistencia de percepciones asociadas a un modelo transmisivo del conocimiento. En términos analíticos, la distribución gráfica confirma un avance significativo hacia el rol docente como facilitador del aprendizaje, aunque también pone de relieve la necesidad de continuar fortaleciendo y sistematizando estas prácticas para reducir la neutralidad y el desacuerdo, y consolidar una identidad pedagógica coherente en la formación profesional.

Tabla N°7: Distribución de la muestra según, durante mi formación se ha valorado mi voz, mis experiencias y mis ideas como parte del proceso educativo

CATEGORÍA O RANGO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Totalmente de Acuerdo	27	36 %
De Acuerdo	30	41 %
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	14	19 %
En Desacuerdo	2	3 %
Totalmente en desacuerdo	1	1 %
Total	**74**	**100%**

Fuente: Estudiantes encuestados de la Licenciatura en Educación Primaria, Universidad de Panamá. Junio- julio 2025.

Gráfica N°7 Según, durante mi formación se ha valorado mi voz, mis experiencias y mis ideas como parte del proceso educativo



La tabla N°7 referente a "Si ha valorado mi voz, mis experiencias y mis ideas como parte del proceso educativo" evidencia una tendencia mayoritariamente positiva, aunque con una distribución que sugiere matices importantes en la experiencia formativa del estudiantado. Los resultados indican que el 36 % de los participantes

se ubicó en la categoría "Totalmente de acuerdo" y el 41 % en "De acuerdo", lo que en conjunto representa un 77 % de valoración favorable. En términos gráficos, esta concentración en los niveles superiores de la escala Likert refleja que una proporción significativa de estudiantes percibe un reconocimiento efectivo de su participación, saberes previos y aportes personales dentro del aula, elementos clave de los enfoques pedagógicos participativos y de la didáctica crítica.

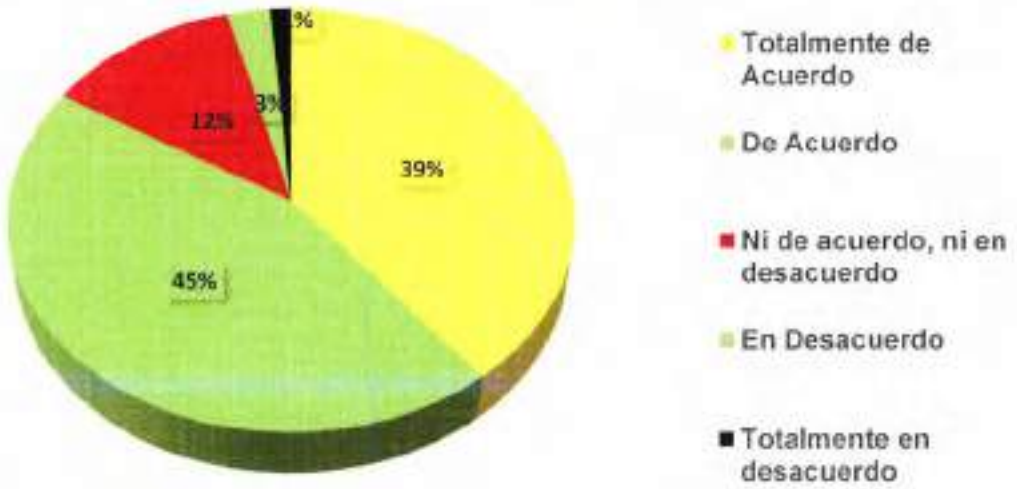
No obstante, la presencia de un 19 % de respuestas en la categoría "Ni de acuerdo ni en desacuerdo" revela un grupo considerable que no identifica de manera clara o constante esta valoración en su experiencia educativa, lo que podría estar asociado a prácticas docentes desiguales o a espacios formativos donde la participación estudiantil aún es limitada. Las categorías de desacuerdo muestran una frecuencia mínima (3 % en "En desacuerdo" y 1 % en "Totalmente en desacuerdo"), lo que indica una baja percepción negativa. Desde el análisis gráfico, estos resultados sugieren avances significativos en la construcción de ambientes de aprendizaje inclusivos y dialógicos, aunque también ponen de manifiesto la necesidad de fortalecer estrategias pedagógicas que garanticen de manera sistemática la voz y el protagonismo del estudiantado en todo el proceso educativo.

Tabla N°8: Distribución de la muestra según, las evaluaciones a las que me he enfrentado valoran más el razonamiento y la argumentación que la repetición de información

CATEGORÍA O RANGO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Totalmente de Acuerdo	29	39 %
De Acuerdo	33	45 %
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	9	12 %
En Desacuerdo	2	3 %
Totalmente en desacuerdo	1	1 %
Total	**74**	**100%**

Fuente: Estudiantes encuestados de la Licenciatura en Educación Primaria, Universidad de Panamá. Junio- julio 2025.

Gráfica N°8 Según, las evaluaciones a las que me he enfrentado valoran más el razonamiento y la argumentación que la repetición de información



La frecuencia presentada por la tabla N°8 "Las evaluaciones a las que me he enfrentado valoran más el razonamiento y la argumentación que la repetición de información" evidencia una clara orientación hacia prácticas evaluativas de carácter formativo y crítico. Los resultados muestran que el 39 % de los

participantes se ubica en la categoría "Totalmente de acuerdo" y el 45 % en "De acuerdo", lo que en conjunto representa un 84 % de respuestas favorables. En la representación gráfica, esta concentración en los niveles superiores de la escala Likert indica que la mayoría del estudiantado percibe procesos de evaluación centrados en la comprensión, el análisis y la argumentación, aspectos coherentes con enfoques pedagógicos que priorizan el desarrollo de habilidades cognitivas superiores.

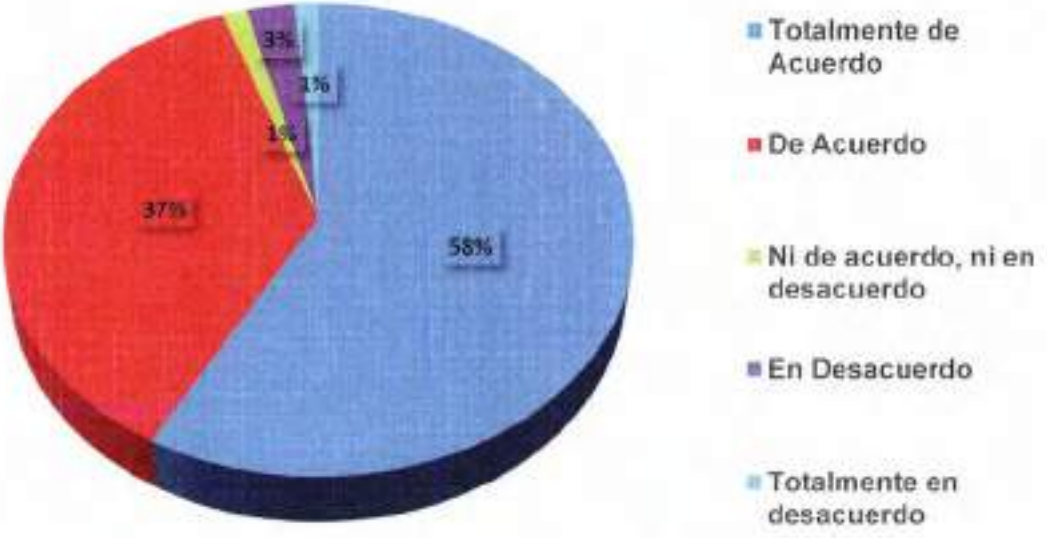
Por otro lado, el 9 % de respuestas en la categoría "Ni de acuerdo ni en desacuerdo" sugiere la existencia de un grupo minoritario que no identifica de manera consistente este tipo de enfoque evaluativo en todas sus experiencias académicas, posiblemente debido a diferencias en los criterios y métodos de evaluación entre asignaturas. Las categorías de desacuerdo presentan una frecuencia mínima (2 % en "En desacuerdo" y 1 % en "Totalmente en desacuerdo"), lo que refleja una baja percepción negativa. Desde el análisis de las gráficas, estos resultados confirman un avance significativo hacia modelos de evaluación que superan la memorización mecánica; sin embargo, también señalan la necesidad de continuar fortaleciendo y unificando criterios evaluativos que consoliden la valoración del razonamiento y la argumentación como ejes centrales del proceso formativo.

Tabla N°9: Distribución de la muestra según, en los cursos se promueve el trabajo colaborativo con enfoque crítico y reflexivo

CATEGORÍA O RANGO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Totalmente de Acuerdo	43	58 %
De Acuerdo	27	37 %
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	1	1 %
En Desacuerdo	2	3 %
Totalmente en desacuerdo	1	1 %
Total	**74**	**100%**

Fuente: Estudiantes encuestados de la Licenciatura en Educación Primaria, Universidad de Panamá. Junio- julio 2025.

Gráfico N°9 Según, en los cursos se promueve el trabajo colaborativo con enfoque crítico y reflexivo



Los datos presentados por la tabla N°9 acerca de si, "En los cursos, se promueve el trabajo colaborativo con enfoque crítico y reflexivo" evidencia una tendencia altamente favorable y consistente hacia prácticas pedagógicas colaborativas. Los resultados muestran que el 58 % de los participantes se ubica en la categoría

"Totalmente de acuerdo" y el 37 % en "De acuerdo", lo que en conjunto representa un 95 % de respuestas positivas. En términos gráficos, está marcada concentración en los niveles superiores de la escala Likert refleja una percepción ampliamente compartida de que los espacios formativos fomentan el trabajo conjunto, el diálogo, la reflexión colectiva y la construcción social del conocimiento, elementos fundamentales de los enfoques pedagógicos críticos y participativos.

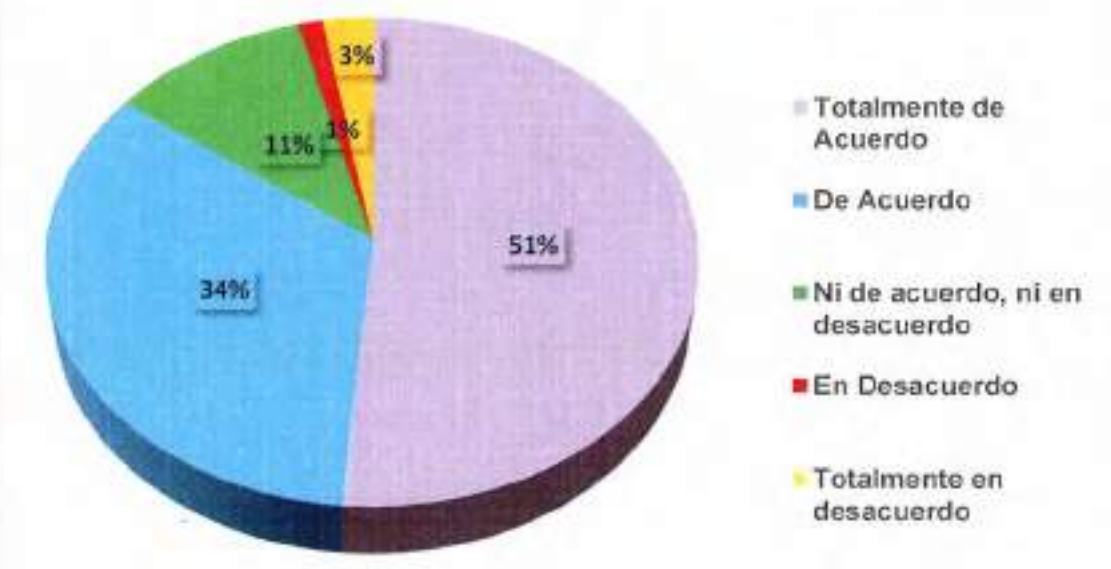
Asimismo, la presencia de solo un 1 % en la categoría "Ni de acuerdo ni en desacuerdo" indica una neutralidad prácticamente inexistente, lo que sugiere claridad y consistencia en la experiencia estudiantil respecto a este indicador. Las categorías de desacuerdo son mínimas (3 % en "En desacuerdo" y 1 % en "Totalmente en desacuerdo"), lo que evidencia una percepción negativa muy reducida. Desde el análisis de las gráficas, estos resultados confirman que el trabajo colaborativo con enfoque crítico-reflexivo constituye una práctica pedagógica consolidada en los cursos evaluados; no obstante, se recomienda mantener y profundizar estas estrategias para asegurar su sostenibilidad y coherencia en todos los espacios curriculares.

Tabla N°10: Distribución de la muestra según, se utilizan metodologías activas (estudios de caso, debates, proyectos, etc.) que me involucran de manera activa

CATEGORÍA O RANGO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Totalmente de Acuerdo	38	51 %
De Acuerdo	25	34 %
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	8	11 %
En Desacuerdo	1	1 %
Totalmente en desacuerdo	2	3 %
Total	**74**	**100%**

Fuente: Estudiantes encuestados de la Licenciatura en Educación Primaria, Universidad de Panamá. Junio- julio 2025.

Gráfica N°10 Según, se utilizan metodologías activas (estudios de caso, debates, proyectos, etc.) que me involucran de manera activa



De acuerdo con la tabla N°10 acerca de si "Se utilizan metodologías activas (estudios de caso, debates, proyectos, etc.) que me involucran de manera activa" evidencia una tendencia claramente favorable hacia el uso de estrategias

didácticas participativas. Los resultados muestran que el 51 % de los participantes se ubicó en la categoría "Totalmente de acuerdo" y el 34 % en "De acuerdo", lo que en conjunto representa un 85 % de respuestas positivas. En la representación gráfica, esta concentración en los niveles superiores de la escala Likert indica que la mayoría del estudiantado reconoce la implementación de metodologías activas que promueven su implicación directa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, favoreciendo la construcción significativa del conocimiento y el desarrollo de habilidades cognitivas superiores.

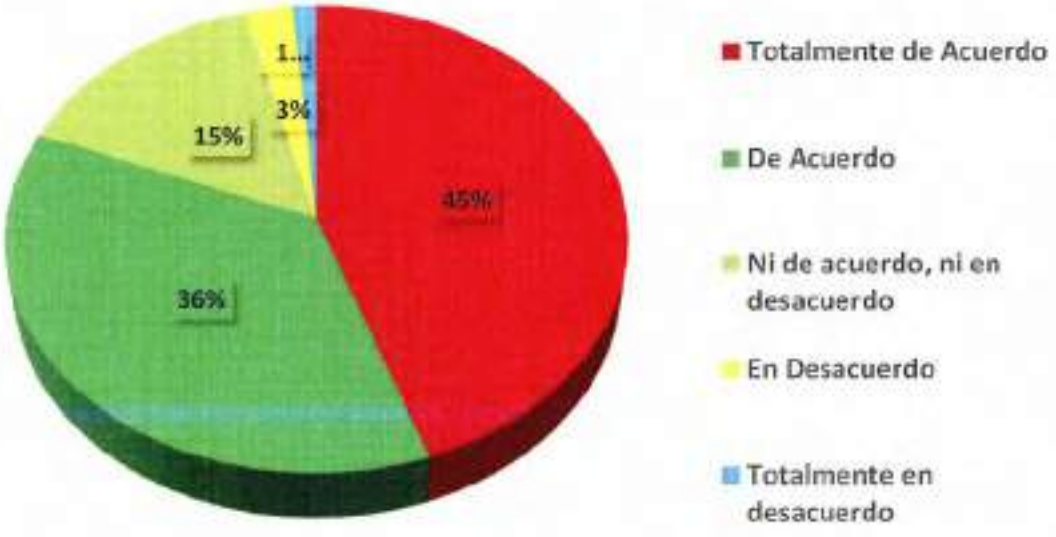
Por otra parte, el 11 % de respuestas en la categoría "Ni de acuerdo ni en desacuerdo" sugiere la existencia de un grupo minoritario que no percibe de manera consistente la aplicación de estas metodologías en todas sus experiencias formativas, lo cual podría estar asociado a diferencias en los enfoques pedagógicos adoptados por los docentes o a la naturaleza de determinadas asignaturas. Las categorías de desacuerdo presentan una frecuencia reducida (1 % en "En desacuerdo" y 3 % en "Totalmente en desacuerdo"), lo que refleja una percepción negativa limitada. Desde el análisis de las gráficas, estos resultados respaldan la pertinencia y efectividad de las metodologías activas en el contexto evaluado, aunque también ponen de manifiesto la necesidad de fortalecer su uso sistemático para garantizar una participación activa y equitativa del estudiantado en todos los cursos.

Tabla N°11: Distribución de la muestra según, he aprendido a identificar y cuestionar las estructuras de poder presentes en los procesos educativos

CATEGORÍA O RANGO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Totalmente de Acuerdo	33	45 %
De Acuerdo	27	36 %
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	11	15 %
En Desacuerdo	2	3 %
Totalmente en desacuerdo	1	1 %
Total	**74**	**100%**

Fuente: Estudiantes encuestados de la Licenciatura en Educación Primaria, Universidad de Panamá. Junio- julio 2025.

Gráfica N°11 Según, he aprendido a identificar y cuestionar las estructuras de poder presentes en los procesos educativos



Según la tabla N°11 referente a "Si ha aprendido a identificar y cuestionar las estructuras de poder presentes en los procesos educativos" evidencian una valoración ampliamente positiva por parte de los participantes. En conjunto, el 81% de los encuestados se ubica en las categorías: Totalmente de acuerdo (45%) y De acuerdo (36%), lo que indica que una mayoría significativa percibe haber

desarrollado capacidades críticas para reconocer y problematizar las relaciones de poder que atraviesan el ámbito educativo. Este hallazgo sugiere que las estrategias pedagógicas implementadas —probablemente asociadas a enfoques críticos y reflexivos— han favorecido procesos de concientización, análisis y cuestionamiento de prácticas, discursos y estructuras tradicionalmente naturalizadas en el sistema educativo.

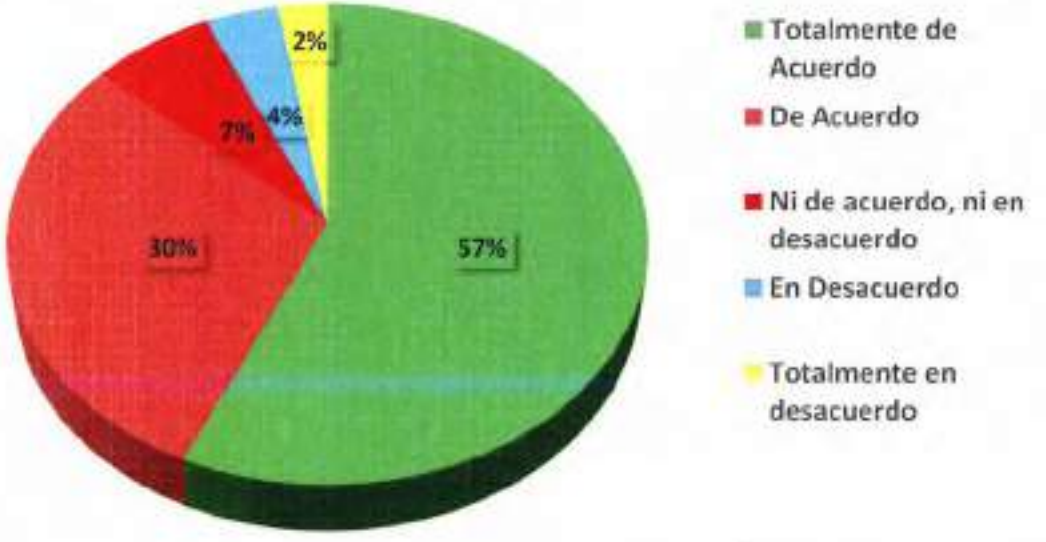
Por otro lado, el 15% que se posiciona en la opción Ni de acuerdo ni en desacuerdo refleja un grupo que aún no logra consolidar plenamente estas competencias críticas, lo que podría estar relacionado con experiencias formativas desiguales, niveles distintos de apropiación conceptual o limitadas oportunidades de reflexión profunda. Finalmente, el reducido 4% que manifiesta desacuerdo (3% en desacuerdo y 1% totalmente en desacuerdo) resulta marginal, pero relevante, ya que pone de manifiesto la necesidad de reforzar estrategias didácticas que hagan más explícito el análisis de las estructuras de poder en la educación. En términos generales, los resultados confirman un impacto positivo del proceso formativo en el desarrollo del pensamiento crítico, coherente con los principios de una didáctica crítica orientada a la transformación social y educativa.

Tabla N°12: Distribución de la muestra según, mi formación universitaria ha fortalecido mi capacidad para analizar situaciones complejas.

CATEGORÍA O RANGO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Totalmente de Acuerdo	42	57 %
De Acuerdo	22	30 %
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	5	7 %
En Desacuerdo	3	4 %
Totalmente en desacuerdo	2	2 %
Total	**74**	**100%**

Fuente: Estudiantes encuestados de la Licenciatura en Educación Primaria, Universidad de Panamá. Junio- julio 2025.

Gráfica N°12 Según, mi formación universitaria ha fortalecido mi capacidad para analizar situaciones complejas



La tabla N°12 que se refiere a "Si la formación universitaria ha fortalecido mi capacidad para analizar situaciones complejas" muestran una tendencia marcadamente favorable hacia el impacto formativo del proceso universitario. El 57% de los participantes se ubica en la categoría Totalmente de acuerdo y el 30%

en De acuerdo, lo que representa un 87% de valoración positiva. Este alto porcentaje sugiere que la formación académica recibida ha contribuido de manera significativa al desarrollo de habilidades de análisis, comprensión e interpretación de problemáticas complejas, competencias esenciales para el ejercicio profesional reflexivo y crítico en el ámbito educativo.

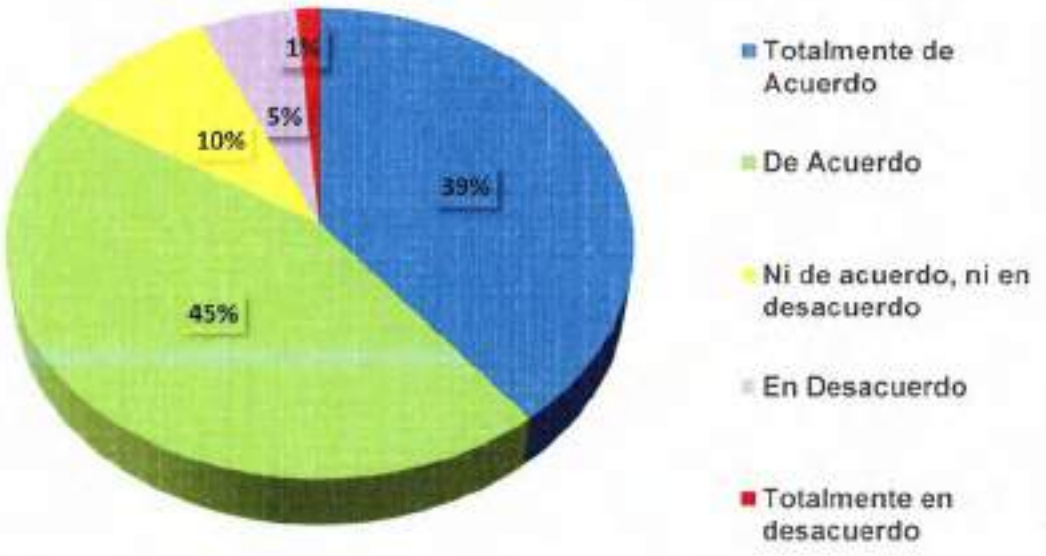
Asimismo, el 7% de respuestas en la opción Ni de acuerdo ni en desacuerdo indica la presencia de un grupo minoritario que no percibe con claridad el fortalecimiento de esta capacidad, lo cual puede estar asociado a diferencias en los trayectos formativos, metodologías de enseñanza empleadas o niveles de involucramiento académico. En contraste, el 6% que manifiesta desacuerdo (4% en desacuerdo y 2% totalmente en desacuerdo) constituye una proporción reducida, pero significativa desde el punto de vista analítico, ya que señala la necesidad de continuar profundizando en estrategias pedagógicas que promuevan el análisis crítico, la resolución de problemas y la reflexión sobre situaciones educativas complejas. En términos generales, los resultados evidencian que la formación universitaria cumple un rol determinante en el fortalecimiento del pensamiento analítico, en coherencia con enfoques pedagógicos orientados al desarrollo de competencias cognitivas de orden superior.

Tabla N°13: Distribución de la muestra según, me siento capaz de argumentar con fundamentos sólidos en contextos académicos y profesionales

CATEGORÍA O RANGO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Totalmente de Acuerdo	29	39 %
De Acuerdo	33	45 %
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	7	10 %
En Desacuerdo	4	5 %
Totalmente en desacuerdo	1	1 %
Total	**74**	**100%**

Fuente: Estudiantes encuestados de la Licenciatura en Educación Primaria, Universidad de Panamá. Junio- julio 2025.

Gráfica N°13 Según, me siento capaz de argumentar con fundamentos sólidos en contextos académicos y profesionales



Los datos presentados por la tabla N°13, la cual se refiere a si "Se siente capaz de argumentar con fundamentos sólidos en contextos académicos y profesionales" evidencia una percepción mayoritariamente positiva respecto al desarrollo de competencias argumentativas. En conjunto, el 84% de los

participantes se concentra en las categorías Totalmente de acuerdo (39%) y De acuerdo (45%), lo que indica que la formación recibida ha favorecido el fortalecimiento de habilidades vinculadas al razonamiento lógico, la sustentación teórica y la construcción de argumentos coherentes y fundamentados, aspectos clave para el desempeño académico y profesional.

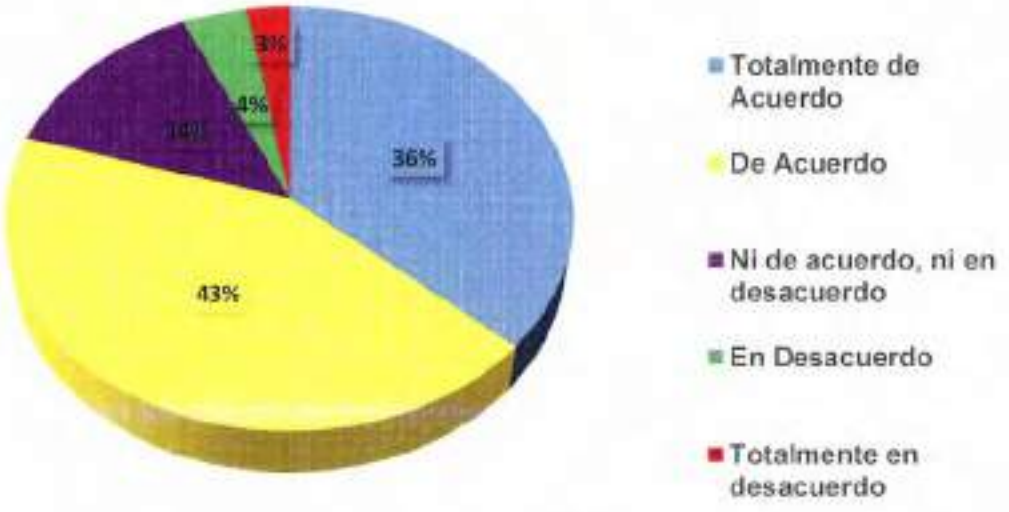
No obstante, el 10% que se sitúa en la opción Ni de acuerdo ni en desacuerdo sugiere la existencia de un grupo que aún no reconoce plenamente esta competencia, lo cual podría estar relacionado con una limitada práctica de la argumentación escrita y oral, o con escasas oportunidades de retroalimentación académica. Por su parte, el 6% que manifiesta desacuerdo (5% en desacuerdo y 1% totalmente en desacuerdo), aunque minoritario, resulta relevante desde el análisis crítico, ya que señala la necesidad de reforzar estrategias pedagógicas centradas en el debate académico, la escritura argumentativa y el análisis crítico de fuentes. En términos generales, los resultados confirman un impacto positivo del proceso formativo en el desarrollo de la argumentación con fundamentos sólidos, en coherencia con enfoques educativos orientados al pensamiento crítico y a la formación integral del estudiante.

Tabla N°14: Distribución de la muestra según, soy hábil para establecer relaciones entre teorías pedagógicas y situaciones reales del aula

CATEGORÍA O RANGO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Totalmente de Acuerdo	27	36 %
De Acuerdo	32	43 %
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	10	14 %
En Desacuerdo	3	4 %
Totalmente en desacuerdo	2	3 %
Total	**74**	**100%**

Fuente: Estudiantes encuestados de la Licenciatura en Educación Primaria, Universidad de Panamá. Junio- julio 2025.

Gráfica N°14 Según, soy hábil para establecer relaciones entre teorías pedagógicas y situaciones reales del aula



La frecuencia presentada en la tabla N°14 acerca de "Si es hábil para establecer relaciones entre teorías pedagógicas y situaciones reales del aula" evidencia una valoración predominantemente positiva del proceso formativo. En conjunto, el 79% de los participantes se ubica en las categorías Totalmente de acuerdo (36%) y De acuerdo (43%), lo que sugiere que la mayoría percibe haber desarrollado la

capacidad de articular marcos teóricos pedagógicos con la práctica educativa cotidiana. Este hallazgo resulta especialmente relevante, ya que la vinculación teoría–práctica constituye un eje central en la formación docente y en el ejercicio profesional reflexivo.

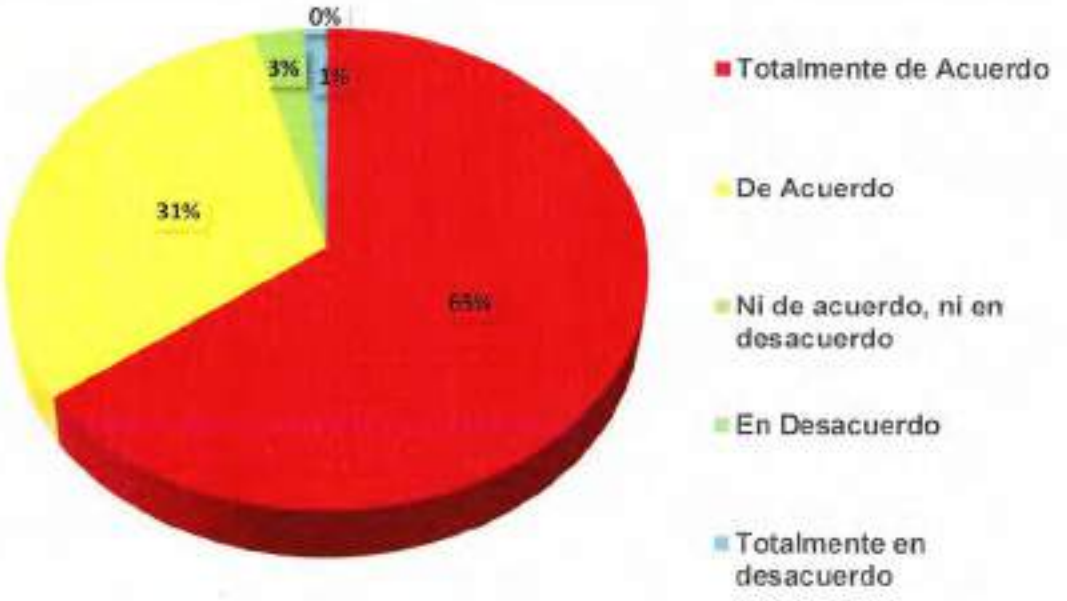
No obstante, el 14% que se posiciona en la opción Ni de acuerdo ni en desacuerdo indica la presencia de un grupo que aún no logra consolidar plenamente esta competencia, posiblemente debido a limitadas experiencias de práctica reflexiva, análisis de casos reales o acompañamiento pedagógico sistemático. Por su parte, el 7% que manifiesta desacuerdo (4% en desacuerdo y 3% totalmente en desacuerdo), aunque minoritario, pone de relieve la necesidad de fortalecer estrategias didácticas orientadas a la contextualización de las teorías pedagógicas, tales como estudios de caso, prácticas supervisadas y proyectos de intervención en el aula. En términos generales, los resultados reflejan un impacto positivo de la formación universitaria en el desarrollo de competencias profesionales que integran el saber teórico con la realidad educativa, en coherencia con enfoques pedagógicos críticos y situados.

Tabla N°15: Distribución de la muestra según, he desarrollado una actitud reflexiva frente a mi propio proceso de aprendizaje

CATEGORÍA O RANGO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Totalmente de Acuerdo	48	65 %
De Acuerdo	23	31 %
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	0	0 %
En Desacuerdo	2	3 %
Totalmente en desacuerdo	1	1 %
Total	**74**	**100%**

Fuente: Estudiantes encuestados de la Licenciatura en Educación Primaria, Universidad de Panamá. Junio- julio 2025.

Gráfica N°15 Según, he desarrollado una actitud reflexiva frente a mi propio proceso de aprendizaje



De acuerdo con la tabla N°15 que se refiere a "Si ha desarrollado una actitud reflexiva frente a mi propio proceso de aprendizaje" revela una tendencia altamente favorable respecto al impacto formativo del proceso educativo. En conjunto, el 96% de los participantes se concentra en las categorías: Totalmente

de acuerdo (65%) y De acuerdo (31%), lo que evidencia que la gran mayoría reconoce haber fortalecido una disposición reflexiva hacia su aprendizaje, entendida como la capacidad de autoevaluarse, regular sus procesos cognitivos y asumir un rol activo y consciente en su formación académica.

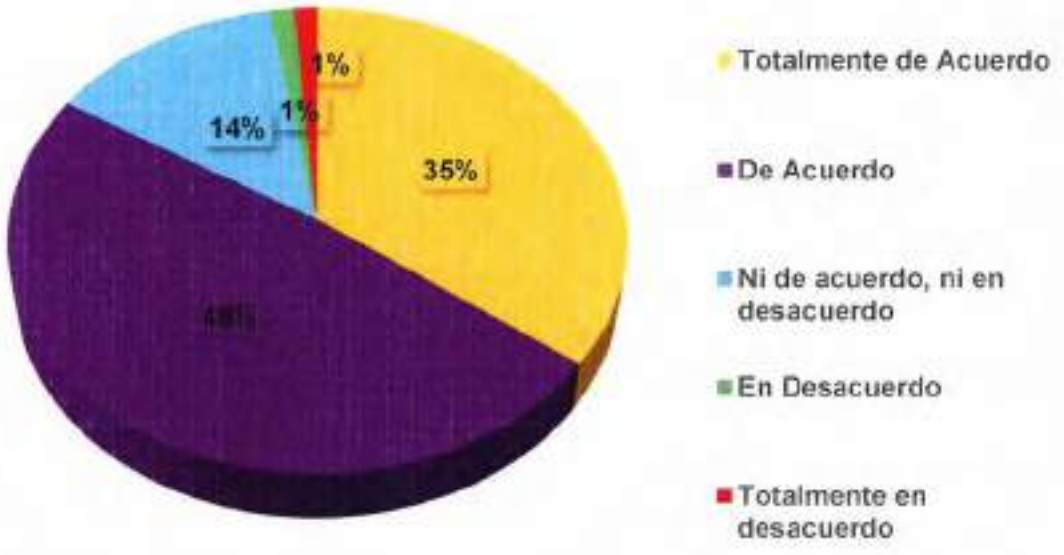
Resulta particularmente significativo que el 0% de los encuestados se ubique en la opción Ni de acuerdo ni en desacuerdo, lo que sugiere una toma de posición clara frente a esta competencia. Por su parte, el reducido 4% que manifiesta desacuerdo (3% en desacuerdo y 1% totalmente en desacuerdo) constituye un grupo minoritario, pero relevante desde el análisis crítico, ya que señala la necesidad de continuar promoviendo estrategias pedagógicas orientadas a la metacognición, la autorreflexión y la evaluación formativa. En términos generales, los resultados confirman un impacto muy sólido de la formación universitaria en el desarrollo de una actitud reflexiva, coherente con enfoques pedagógicos centrados en el aprendizaje autónomo, crítico y permanente.

Tabla N°16: Distribución de la muestra según, me resulta fácil evaluar críticamente diversas fuentes de información

CATEGORÍA O RANGO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Totalmente de Acuerdo	26	35 %
De Acuerdo	36	49 %
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	10	14 %
En Desacuerdo	1	1 %
Totalmente en desacuerdo	1	1 %
Total	**74**	**100%**

Fuente: Estudiantes encuestados de la Licenciatura en Educación Primaria, Universidad de Panamá. Junio- julio 2025.

Gráfica N°16 Según, me resulta fácil evaluar críticamente diversas fuentes de información



Según la tabla N°16 que se refieren a "Si resulta fácil evaluar criticamente diversas fuentes de información" evidencia una percepción mayoritariamente positiva respecto al desarrollo de competencias informacionales y de pensamiento crítico. En conjunto, el 84% de los participantes se sitúa en las categorías Totalmente de acuerdo (35%) y De acuerdo (49%), lo que sugiere que la formación recibida ha

contribuido de manera significativa al fortalecimiento de habilidades para analizar, contrastar, valorar la calidad, pertinencia y fiabilidad de distintas fuentes de información, competencias esenciales en contextos académicos y profesionales contemporáneos.

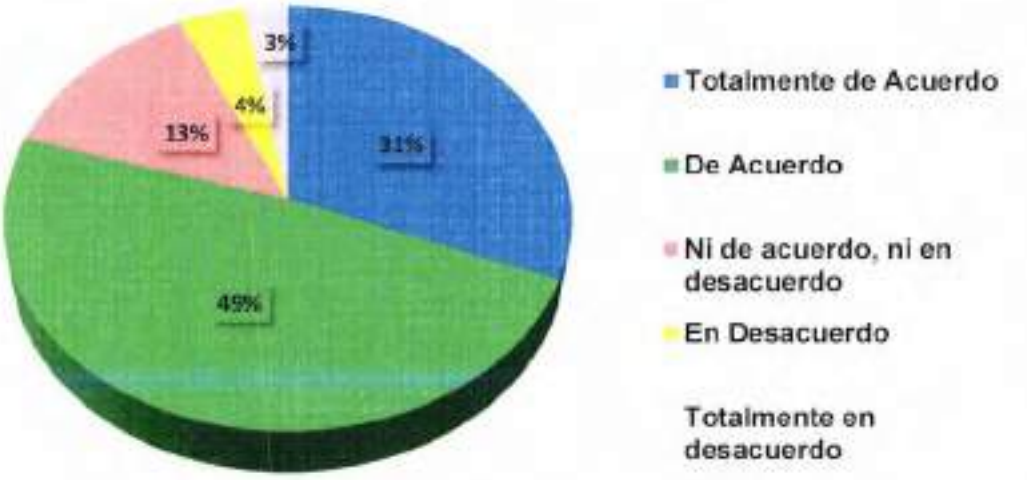
No obstante, el 14% que se ubica en la opción Ni de acuerdo ni en desacuerdo indica la presencia de un grupo que aún no percibe con claridad el dominio de esta competencia, lo que podría estar asociado a limitadas experiencias sistemáticas en alfabetización informacional, análisis crítico de textos o uso de criterios explícitos de evaluación de fuentes. Por su parte, el reducido 2% que manifiesta desacuerdo (1% en desacuerdo y 1% totalmente en desacuerdo), aunque marginal, resulta relevante desde el análisis pedagógico, ya que señala la necesidad de reforzar estrategias didácticas orientadas al desarrollo del pensamiento crítico, la lectura académica rigurosa y la evaluación ética y reflexiva de la información. En términos generales, los resultados confirman un impacto positivo del proceso formativo en la consolidación de competencias críticas fundamentales para la producción y el uso responsable del conocimiento.

Tabla N°17: Distribución de la muestra según, puedo diseñar propuestas educativas innovadoras fundamentadas en el análisis de contextos específicos

CATEGORÍA O RANGO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Totalmente de Acuerdo	23	31 %
De Acuerdo	36	49 %
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	10	13 %
En Desacuerdo	3	4 %
Totalmente en desacuerdo	2	3 %
Total	**74**	**100%**

Fuente: Estudiantes encuestados de la Licenciatura en Educación Primaria, Universidad de Panamá. Junio- julio 2025.

Gráfica N°17 Según, puedo diseñar propuestas educativas innovadoras fundamentadas en el análisis de contextos específicos



De acuerdo con la tabla N°17 que se refiere a si "Puedes diseñar propuestas educativas innovadoras fundamentadas en el análisis de contextos específicos" evidencia una valoración mayoritariamente positiva sobre el desarrollo de competencias profesionales de alto nivel. En conjunto, el 80% de los participantes se concentra en las categorías Totalmente de acuerdo (31%) y De acuerdo (49%), lo que sugiere que la formación recibida ha favorecido la capacidad de analizar

realidades educativas concretas y traducir dicho análisis en propuestas pedagógicas innovadoras, contextualizadas y pertinentes.

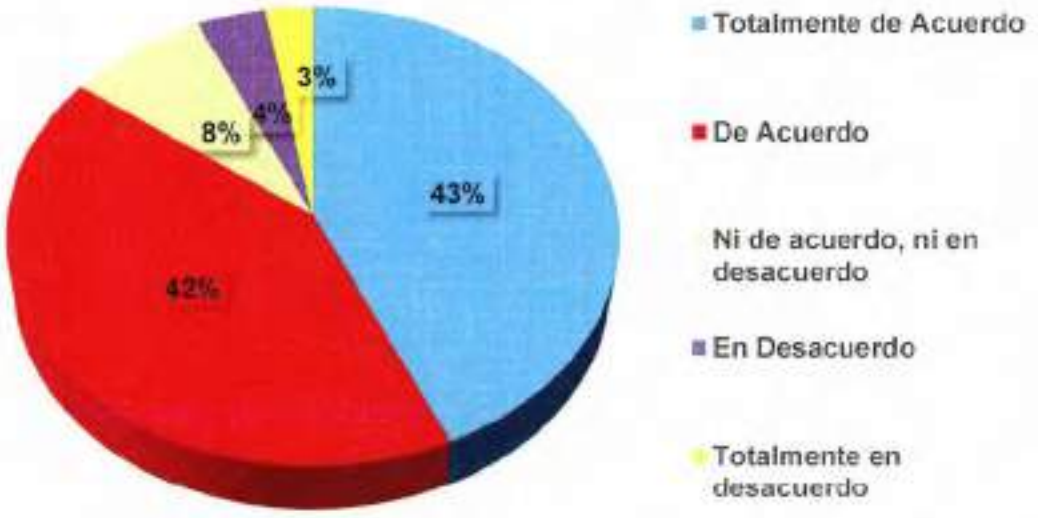
Sin embargo, el 13% que se ubica en la opción Ni de acuerdo ni en desacuerdo refleja la presencia de un grupo que aún no logra consolidar plenamente esta competencia, posiblemente debido a limitadas oportunidades de diseño de proyectos contextualizados, experiencias de innovación educativa o acompañamiento metodológico sostenido. Por su parte, el 7% que manifiesta desacuerdo (4% en desacuerdo y 3% totalmente en desacuerdo), aunque minoritario, resulta relevante desde una perspectiva crítica, ya que pone de relieve la necesidad de fortalecer estrategias formativas orientadas al análisis de contextos, la planificación didáctica innovadora y la implementación de propuestas educativas con impacto real. En términos generales, los resultados confirman un impacto positivo del proceso formativo en el desarrollo de competencias innovadoras, coherente con enfoques pedagógicos críticos y transformadores que promueven la intervención educativa contextualizada.

Tabla N°18: Distribución de la muestra según, sé resolver problemas educativos mediante el uso del pensamiento lógico y creativo.

CATEGORÍA O RANGO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Totalmente de Acuerdo	32	43 %
De Acuerdo	31	42 %
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	6	8 %
En Desacuerdo	3	4 %
Totalmente en desacuerdo	2	3 %
Total	**74**	**100%**

Fuente: Estudiantes encuestados de la Licenciatura en Educación Primaria, Universidad de Panamá. Junio- julio 2025.

Gráfica N°18 Según, sé resolver problemas educativos mediante el uso del pensamiento lógico y creativo.



La frecuencia presentada en la tabla N°18 referente a "Si sabe resolver problemas educativos mediante el uso del pensamiento lógico y creativo" evidencia una percepción mayoritariamente positiva respecto al desarrollo de esta competencia cognitiva clave. En conjunto, el 85% de los participantes se concentra en las categorías Totalmente de acuerdo (43%) y De acuerdo (42%), lo que indica que

la formación recibida ha favorecido de manera significativa la capacidad para abordar y resolver problemáticas educativas mediante la integración del razonamiento lógico y la creatividad, elementos fundamentales para la toma de decisiones pedagógicas pertinentes y contextualizadas.

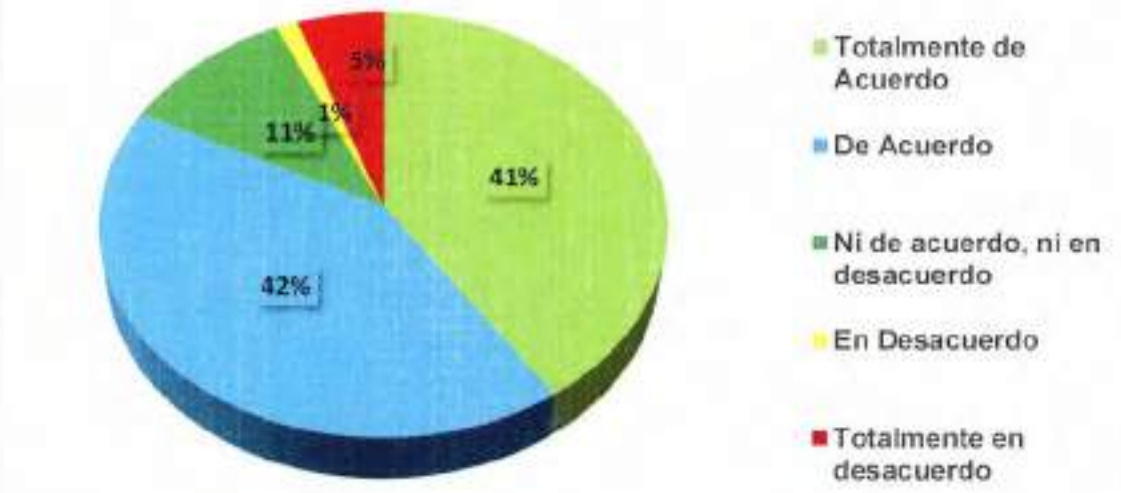
Por otro lado, el 8% de respuestas en la opción Ni de acuerdo ni en desacuerdo sugiere la presencia de un grupo que aún no reconoce plenamente el dominio de esta competencia, lo que podría estar relacionado con limitadas oportunidades de aplicación práctica, resolución de casos reales o experiencias de aprendizaje basadas en problemas. Asimismo, el 7% que manifiesta desacuerdo (4% en desacuerdo y 3% totalmente en desacuerdo), aunque minoritario, resulta relevante desde el análisis crítico, ya que pone de manifiesto la necesidad de reforzar estrategias didácticas orientadas al pensamiento crítico, la creatividad pedagógica y la resolución colaborativa de problemas educativos. En términos generales, los resultados confirman un impacto positivo del proceso formativo en el desarrollo de habilidades cognitivas de orden superior, coherente con enfoques pedagógicos innovadores y transformadores.

Tabla N° 19: Distribución de la muestra según, me siento capacitado(a) para tomar decisiones pedagógicas basadas en criterios racionales y éticos.

CATEGORÍA O RANGO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Totalmente de Acuerdo	30	41 %
De Acuerdo	31	42 %
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	8	11 %
En Desacuerdo	1	5 %
Totalmente en desacuerdo	4	1 %
Total	**74**	**100%**

Fuente: Estudiantes encuestados de la Licenciatura en Educación Primaria, Universidad de Panamá. Junio- julio 2025.

Gráfica N°19 Según, me siento capacitado(a) para tomar decisiones pedagógicas basadas en criterios racionales y éticos.



Según los datos presentados por la tabla N°19 referente a "Si se siento capacitado(a) para tomar decisiones pedagógicas basadas en criterios racionales y éticos" evidencia una valoración predominantemente positiva del desarrollo de esta competencia profesional fundamental. En conjunto, el 83% de los participantes se ubica en las categorías Totalmente de acuerdo (41%) y De acuerdo (42%), lo que sugiere que la formación recibida ha contribuido de manera

significativa al fortalecimiento de la capacidad para tomar decisiones pedagógicas informadas, reflexivas y éticamente responsables, aspecto central en el ejercicio docente y en la gestión de los procesos educativos.

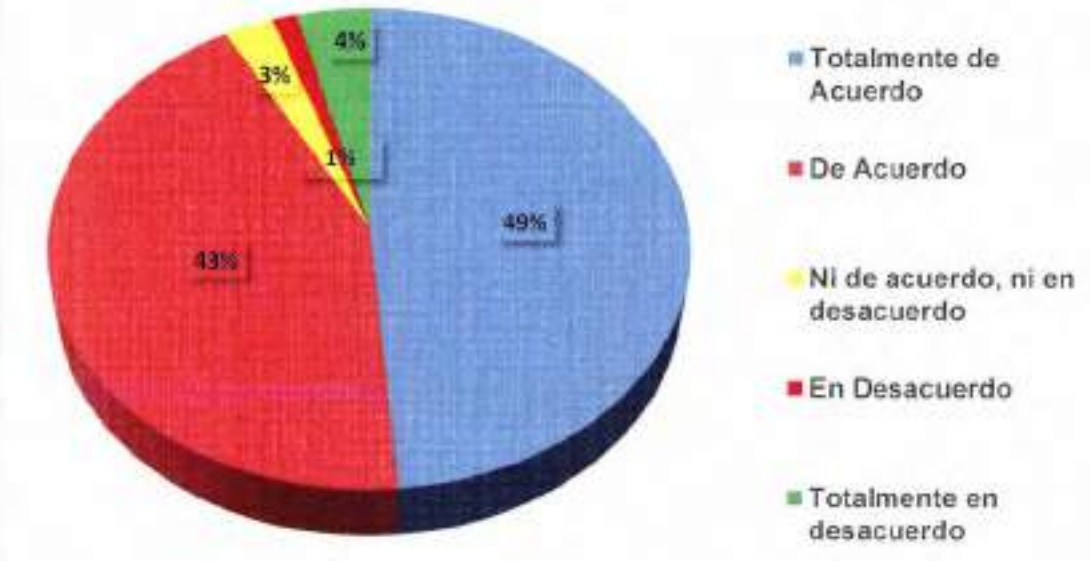
Por otro lado, el 11% que se sitúa en la opción Ni de acuerdo ni en desacuerdo refleja la presencia de un grupo que aún no percibe con claridad el dominio de esta competencia, posiblemente debido a la complejidad que implica integrar criterios teóricos, contextuales y éticos en la toma de decisiones educativas. Asimismo, el 6% que manifiesta desacuerdo (5% en desacuerdo y 1% totalmente en desacuerdo), aunque minoritario, resulta relevante desde el análisis crítico, ya que señala la necesidad de fortalecer estrategias formativas orientadas al análisis de dilemas éticos, el estudio de casos reales y la reflexión pedagógica sistemática. En términos generales, los resultados confirman un impacto positivo del proceso formativo en la consolidación de competencias decisionales sustentadas en la racionalidad y la ética, en coherencia con enfoques pedagógicos críticos y humanistas.

Tabla N°20: Distribución de la muestra según, he aprendido a construir conocimientos de manera autónoma y significativa

CATEGORÍA O RANGO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Totalmente de Acuerdo	36	49 %
De Acuerdo	32	43 %
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	2	3 %
En Desacuerdo	1	1 %
Totalmente en desacuerdo	3	4 %
Total	**74**	**100%**

Fuente: Estudiantes encuestados de la Licenciatura en Educación Primaria, Universidad de Panamá. Junio- julio 2025.

Gráfica N°20 Según, he aprendido a construir conocimientos de manera autónoma y significativa



De acuerdo con la tabla N°20 que se refiere a si "Ha aprendido a construir conocimientos de manera autónoma y significativa" muestra una valoración ampliamente positiva del impacto del proceso formativo en el desarrollo de esta competencia esencial para el aprendizaje permanente. En conjunto, el 92% de los

participantes se concentra en las categorías Totalmente de acuerdo (49%) y De acuerdo (43%), lo que evidencia que la mayoría reconoce haber fortalecido su capacidad para aprender de forma autónoma, reflexiva y con sentido, integrando nuevos saberes a partir de experiencias previas y contextos reales.

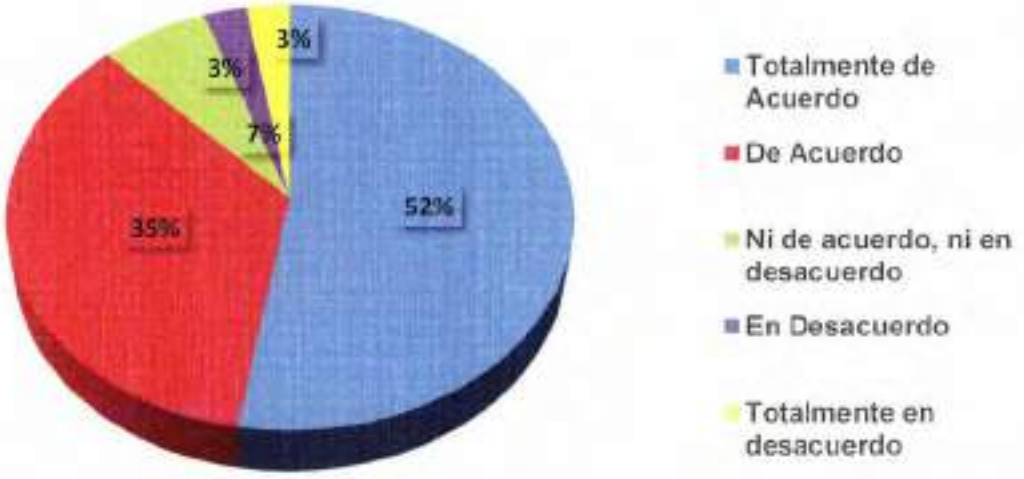
Por otro lado, el reducido 3% que se ubica en la opción Ni de acuerdo ni en desacuerdo sugiere una mínima presencia de incertidumbre respecto al dominio de esta competencia. No obstante, resulta relevante observar que un 5% de los encuestados manifiesta desacuerdo (1% en desacuerdo y 4% totalmente en desacuerdo), lo que pone de manifiesto la necesidad de reforzar estrategias pedagógicas orientadas a la autorregulación del aprendizaje, la metacognición y el acompañamiento académico personalizado. En términos generales, los resultados confirman que la formación universitaria ha tenido un impacto significativo en la promoción del aprendizaje autónomo y significativo, en coherencia con enfoques pedagógicos centrados en el estudiante y en el desarrollo de competencias cognitivas de orden superior.

Tabla N°21 Distribución de la muestra según, mi pensamiento crítico ha sido estimulado constantemente a lo largo de mi carrera.

CATEGORÍA O RANGO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Totalmente de Acuerdo	39	52 %
De Acuerdo	26	35 %
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	5	7 %
En Desacuerdo	2	3 %
Totalmente en desacuerdo	2	3 %
Total	**74**	**100%**

Fuente: Estudiantes encuestados de la Licenciatura en Educación Primaria, Universidad de Panamá. Junio- julio 2025.

Gráfica N°21 Según, mi pensamiento crítico ha sido estimulado constantemente a lo largo de mi carrera.



Según la frecuencia presentada en la tabla N°21 acerca de si "El pensamiento critico ha sido estimulado constantemente a lo largo de mi carrera" evidencian una valoración altamente positiva por parte de los estudiantes. En particular, el 52% de los encuestados se ubicó en la categoría Totalmente de acuerdo y un 35% en De acuerdo, lo que en conjunto representa un 87% de respuestas favorables. Este

hallazgo sugiere que, de manera generalizada, los estudiantes perciben que a lo largo de su formación académica se han implementado estrategias pedagógicas orientadas al desarrollo del pensamiento crítico, tales como el análisis reflexivo, la argumentación fundamentada y la resolución de problemas complejos, elementos clave en la educación superior.

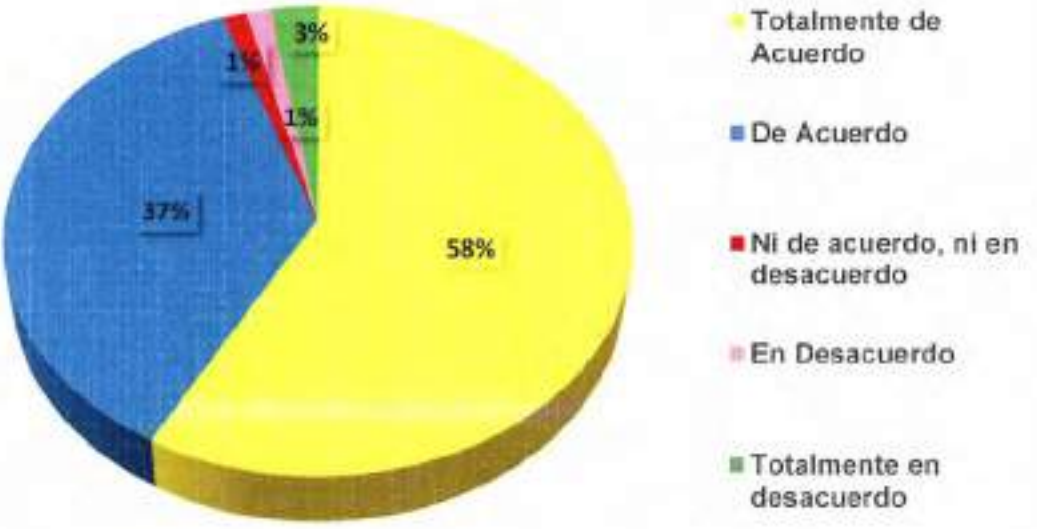
No obstante, se observa un 7% de respuestas en la categoria Ni de acuerdo ni en desacuerdo, lo que podria interpretarse como una percepción ambigua o experiencias formativas desiguales en relación con la estimulación del pensamiento crítico. Asimismo, el 6% de respuestas negativas (3% En desacuerdo y 3% Totalmente en desacuerdo) revela la existencia de un grupo minoritario que no identifica de manera clara este estímulo a lo largo de su carrera. Desde un enfoque analítico, estos resultados sugieren la necesidad de revisar la coherencia y sistematicidad de las prácticas pedagógicas empleadas, con el fin de garantizar que el desarrollo del pensamiento crítico sea una competencia transversal y constante en todos los espacios formativos, fortaleciendo así la calidad del proceso educativo y la formación integral del estudiantado.

Tabla N°22: Distribución de la muestra según, busco diferentes soluciones ante un mismo problema o situación

CATEGORÍA O RANGO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Totalmente de Acuerdo	43	58 %
De Acuerdo	27	37 %
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	1	1 %
En Desacuerdo	1	1 %
Totalmente en desacuerdo	2	3 %
Total	**74**	**100%**

Fuente: Estudiantes encuestados de la Licenciatura en Educación Primaria, Universidad de Panamá. Junio- julio 2025.

Gráfica N°22 Según, busco diferentes soluciones ante un mismo problema o situación



Según la frecuencia presentado en la tabla N°22 referente a si "Busca diferentes soluciones ante un mismo problema o situación" reflejan una tendencia marcadamente positiva en relación con el desarrollo de habilidades cognitivas de orden superior, particularmente la flexibilidad cognitiva y la capacidad de pensamiento divergente. En este sentido, el 58% de los participantes manifestó

estar Totalmente de acuerdo y un 37% De acuerdo, lo que en conjunto constituye un 95% de respuestas favorables. Este alto porcentaje evidencia que la mayoría de los estudiantes se percibe capaz de explorar múltiples alternativas de solución, lo cual es un indicador relevante del fortalecimiento del pensamiento critico y creativo dentro de su proceso formativo.

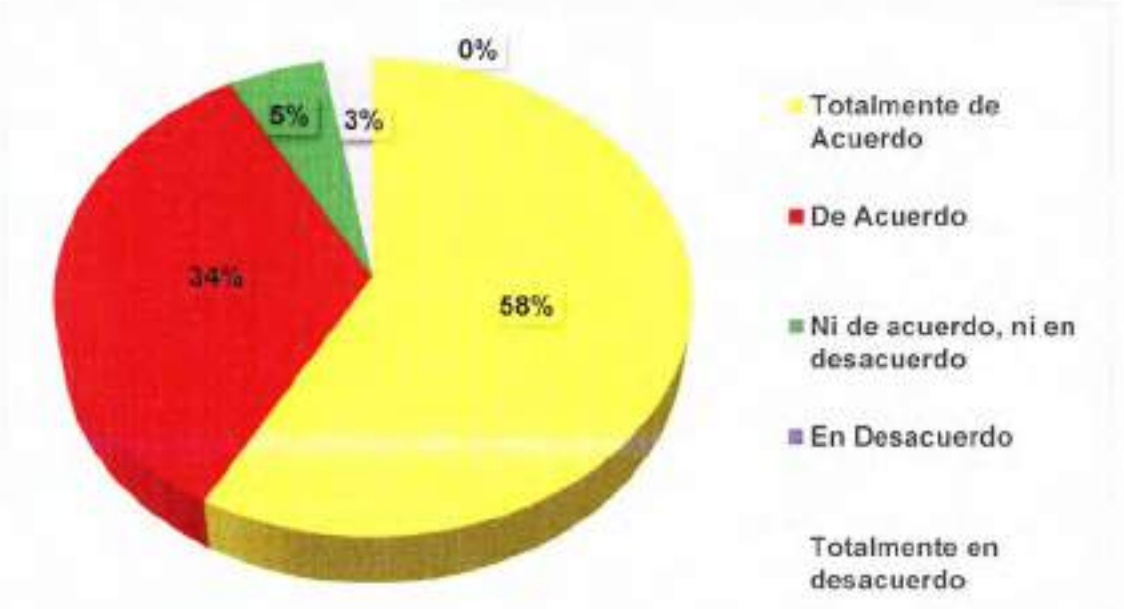
Por otro lado, los porcentajes correspondientes a posiciones neutras y negativas son mínimos: un 1% se ubicó en Ni de acuerdo ni en desacuerdo, mientras que un 4% manifestó algún nivel de desacuerdo (1% En desacuerdo y 3% Totalmente en desacuerdo). La baja presencia de estas categorías sugiere que, aunque existe un grupo reducido que no logra identificar esta competencia en su desempeño académico, la formación recibida ha favorecido de manera consistente la toma de decisiones fundamentadas y la búsqueda de soluciones diversas ante situaciones problemáticas. Desde una perspectiva investigativa, estos resultados refuerzan la pertinencia de las estrategias didácticas orientadas a la resolución de problemas y al aprendizaje activo, al tiempo que invitan a profundizar en acciones pedagógicas que permitan integrar a la totalidad del estudiantado en el desarrollo de esta habilidad clave para su desempeño profesional y académico.

Tabla N°23: Distribución de la muestra según, el desarrollo de la didáctica crítica en el proceso de la enseñanza estimula la habilidad cognitiva

CATEGORÍA O RANGO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Totalmente de Acuerdo	43	58 %
De Acuerdo	25	34 %
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	4	5 %
En Desacuerdo	0	0 %
Totalmente en desacuerdo	2	3 %
Total	**74**	**100%**

Fuente: Estudiantes encuestados de la Licenciatura en Educación Primaria, Universidad de Panamá. Junio- julio 2025.

Gráfica N°23 Según, el desarrollo de la didáctica crítica en el proceso de la enseñanza estimula la habilidad cognitiva



De acuerdo con la tabla N°23 la cual se refiere a "Si el desarrollo de la didáctica crítica en el proceso de la enseñanza estimula la habilidad cognitiva" evidencia una percepción ampliamente favorable por parte de los participantes. En particular, el 58% de los encuestados se ubicó en la categoria *Totalmente de*

acuerdo y el 34% en *De acuerdo*, lo que representa un 92% de respuestas positivas. Este resultado pone de manifiesto que la mayoría del estudiantado reconoce la didáctica crítica como un enfoque pedagógico eficaz para potenciar procesos cognitivos superiores, tales como el análisis, la reflexión, la argumentación y la construcción significativa del conocimiento dentro del aula.

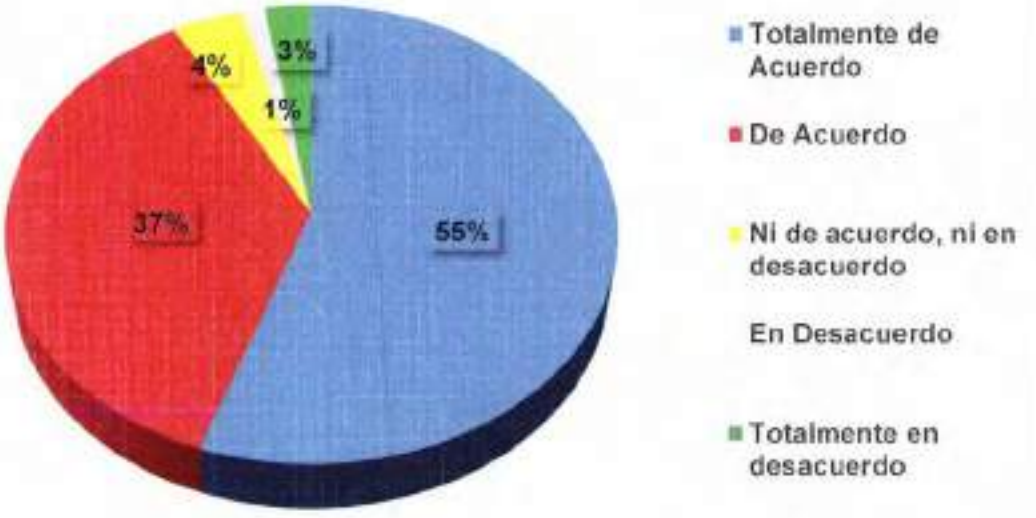
Por otro lado, el 5% de las respuestas se concentró en la opción *Ni de acuerdo ni en desacuerdo*, lo que puede interpretarse como una percepción de neutralidad o como experiencias pedagógicas aún incipientes en la aplicación de la didáctica crítica. Es relevante destacar la ausencia total de respuestas en la categoría "En desacuerdo" (0%), lo cual refuerza la aceptación general del enfoque. No obstante, el 3% ubicado en *Totalmente en desacuerdo* sugiere la existencia de una minoría que no percibe un impacto directo de la didáctica crítica en el desarrollo cognitivo. Desde una perspectiva analítica, estos hallazgos respaldan la pertinencia de fortalecer y sistematizar la implementación de la didáctica crítica en el proceso de enseñanza, asegurando su integración coherente en las prácticas docentes, con el fin de maximizar el desarrollo de habilidades cognitivas en la totalidad de los estudiantes.

Tabla N°24: Distribución de la muestra según, las clases me ayudan a mejorar mi capacidad para argumentar y defender mis ideas

CATEGORÍA O RANGO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Totalmente de Acuerdo	41	55 %
De Acuerdo	27	37 %
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	3	4 %
En Desacuerdo	1	1 %
Totalmente en desacuerdo	2	3 %
Total	**74**	**100%**

Fuente: Estudiantes encuestados de la Licenciatura en Educación Primaria, Universidad de Panamá. Junio- julio 2025.

Gráfica N°24 Según, las clases me ayudan a mejorar mi capacidad para argumentar y defender mis ideas



Según los datos presentados en la tabla N°24 referente a si "Las clases me ayudan a mejorar mi capacidad para argumentar y defender mis ideas" evidencia una valoración predominantemente positiva por parte de los participantes. En concreto, el 55% de los encuestados manifestó estar Totalmente de acuerdo y un 37% De acuerdo, lo que en conjunto representa un 92% de respuestas favorables.

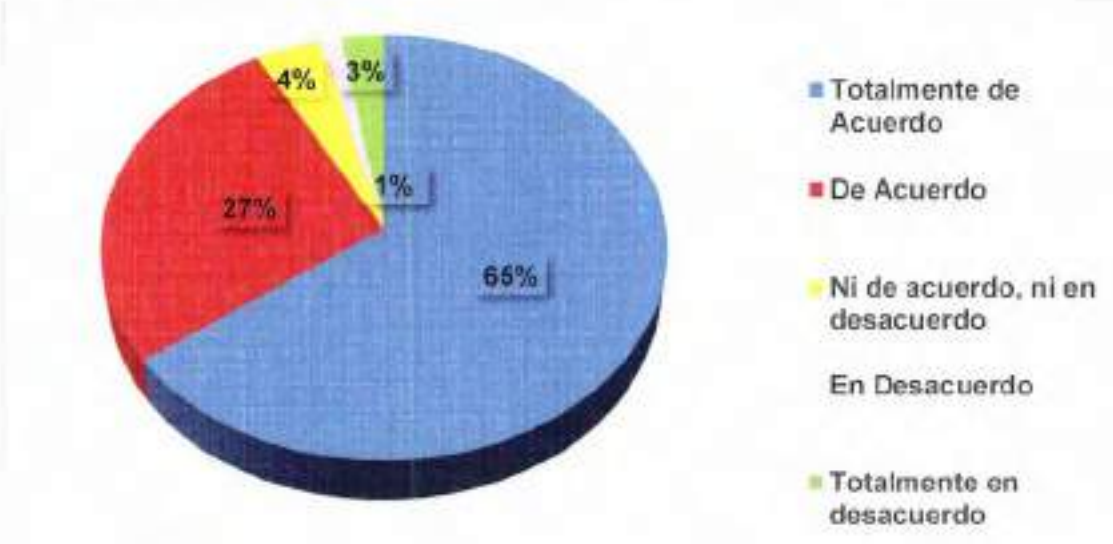
Este resultado sugiere que las estrategias pedagógicas implementadas en el aula están contribuyendo de manera significativa al fortalecimiento de competencias discursivas y argumentativas, fundamentales para el desarrollo del pensamiento crítico, la comunicación efectiva y la participación activa en contextos académicos. En contraste, los porcentajes correspondientes a posiciones neutras y negativas son reducidos: un 4% se ubicó en la opción Ni de acuerdo ni en desacuerdo, mientras que un 4% expresó desacuerdo en algún nivel (1% En desacuerdo y 3% Totalmente en desacuerdo). La baja incidencia de estas respuestas indica que solo una minoría del estudiantado no percibe un impacto claro de las clases en el desarrollo de su capacidad argumentativa. Desde un enfoque analítico, estos hallazgos refuerzan la necesidad de continuar promoviendo metodologías activas como debates, estudios de caso y actividades de reflexión crítica que favorezcan la expresión fundamentada de ideas, al tiempo que se revisan y ajustan las prácticas didácticas para atender de manera inclusiva las necesidades de la totalidad de los estudiantes.

Tabla N°25: Distribución de la muestra según, las tareas académicas potencian mi creatividad y originalidad

CATEGORÍA O RANGO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Totalmente de Acuerdo	48	65 %
De Acuerdo	20	27 %
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	3	4 %
En Desacuerdo	1	1 %
Totalmente en desacuerdo	2	3 %
Total	**74**	**100%**

Fuente: Estudiantes encuestados de la Licenciatura en Educación Primaria, Universidad de Panamá. Junio- julio 2025.

Gráfica N°25 Según, las tareas académicas potencian mi creatividad y originalidad



La tabla N°25 muestra una percepción ampliamente favorable por parte del estudiantado. Los resultados indican que un 65% de los participantes se ubicó en la categoría Totalmente de acuerdo y un 47% en De acuerdo, lo que evidencia una valoración muy positiva respecto al papel de las tareas académicas en el fortalecimiento de procesos creativos, la generación de ideas originales y la

expresión personal del conocimiento. Este hallazgo sugiere que las actividades propuestas trascienden el aprendizaje reproductivo y promueven la innovación, la imaginación y el pensamiento divergente como componentes esenciales de la formación académica.

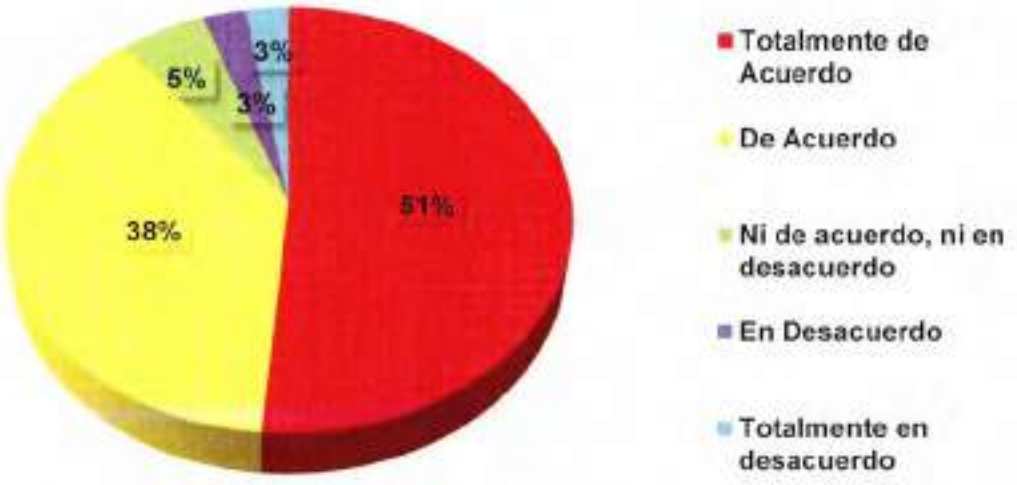
No obstante, desde un enfoque metodológico riguroso, es importante señalar que la suma de los porcentajes reportados supera el 100%, lo que podría obedecer a un error de transcripción o de representación gráfica de los datos. A pesar de ello, los valores correspondientes a las categorías menos favorables son bajos: un 4% se posiciona en Ni de acuerdo ni en desacuerdo y un 4% manifiesta desacuerdo (1% En desacuerdo y 3% Totalmente en desacuerdo), lo que indica que solo una minoría no percibe un impacto significativo de las tareas académicas en su creatividad. Desde el análisis interpretativo, estos resultados respaldan la pertinencia de diseñar tareas abiertas, retadoras y contextualizadas, propias de enfoques como la didáctica crítica y el aprendizaje significativo, al tiempo que invitan a revisar con precisión la consistencia estadística de los datos para fortalecer la validez del estudio.

Tabla N°26: Distribución de la muestra según, he mejorado la habilidad para resumir e integrar información de diferentes fuentes

CATEGORÍA O RANGO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Totalmente de Acuerdo	38	51 %
De Acuerdo	28	38 %
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	4	5 %
En Desacuerdo	2	3 %
Totalmente en desacuerdo	2	3 %
Total	**74**	**100%**

Fuente: Estudiantes encuestados de la Licenciatura en Educación Primaria, Universidad de Panamá. Junio- julio 2025.

Gráfica N°26 Según, he mejorado la habilidad para resumir e integrar información de diferentes fuentes



La frecuencia presentada en la tabla N°26 acerca de si "Ha mejorado la habilidad para resumir e integrar información de diferentes fuentes" refleja una percepción mayoritariamente positiva por parte de los participantes. En específico, el 51% de los encuestados manifestó estar Totalmente de acuerdo y un 38% De acuerdo, lo que en conjunto representa un 89% de respuestas favorables. Este resultado

sugiere que el proceso formativo ha contribuido de manera significativa al desarrollo de habilidades cognitivas complejas, tales como: la síntesis, la integración de información y el procesamiento crítico de múltiples fuentes, competencias fundamentales en la educación superior y en la formación académica rigurosa.

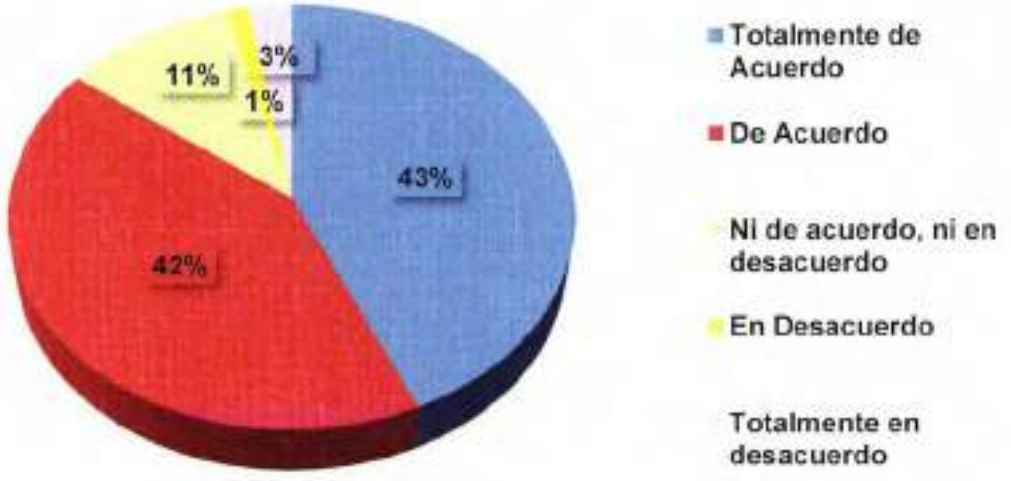
Por otro lado, se observa un 5% de respuestas en la categoría Ni de acuerdo ni en desacuerdo, lo que podría interpretarse como una percepción de avance parcial o experiencias formativas desiguales en el fortalecimiento de esta habilidad. Asimismo, un 6% de los encuestados expresó desacuerdo (3% En desacuerdo y 3% Totalmente en desacuerdo), lo que indica la existencia de un grupo minoritario que no percibe una mejora clara en su capacidad de síntesis e integración de información. Desde un enfoque analítico, estos hallazgos evidencian la necesidad de continuar fortaleciendo estrategias didácticas orientadas al trabajo con diversas fuentes como: la lectura crítica, la elaboración de resúmenes analíticos y la producción de escritos académicos con el fin de garantizar el desarrollo homogéneo de esta competencia en la totalidad del estudiantado.

Tabla N°27: Distribución de la muestra según, mediante la estrategia de aula invertida logro ser autónomo y metacognitivo en el proceso de aprendizaje

CATEGORÍA O RANGO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Totalmente de Acuerdo	32	43 %
De Acuerdo	31	42%
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	8	11 %
En Desacuerdo	1	1 %
Totalmente en desacuerdo	2	3 %
Total	**74**	**100%**

Fuente: Estudiantes encuestados de la Licenciatura en Educación Primaria, Universidad de Panamá. Junio- julio 2025.

Gráfica N°27 Según, mediante la estrategia de aula invertida logro ser autónomo y metacognitivo en el proceso de aprendizaje



Según la frecuencia presentada en la tabla N°27 sobre si "Ha mejorado la habilidad para resumir e integrar información de diferentes fuentes" evidencia una tendencia mayoritariamente favorable en la percepción del estudiantado. Los resultados muestran que un 43% de los participantes se ubicó en la categoría Totalmente de acuerdo y un 42% en De acuerdo, lo que en conjunto representa un 85% de respuestas positivas. Este hallazgo indica que la mayoría de los

estudiantes reconoce avances significativos en el desarrollo de competencias cognitivas complejas, específicamente en la capacidad de síntesis, análisis e integración de información proveniente de diversas fuentes, habilidades esenciales para el aprendizaje autónomo y el desempeño académico en la educación superior.

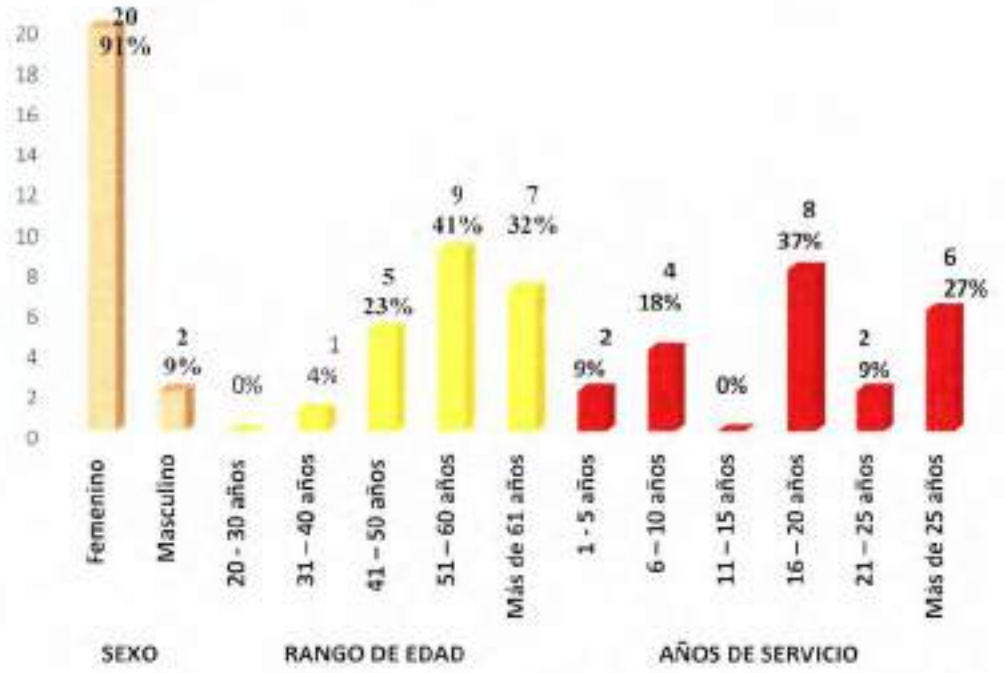
No obstante, se observa un 11% de respuestas en la categoría Ni de acuerdo ni en desacuerdo, lo que sugiere la presencia de un grupo que percibe avances parciales o que ha experimentado de manera desigual las estrategias formativas orientadas a esta habilidad. Asimismo, el 4% de respuestas negativas (1% En desacuerdo y 3% Totalmente en desacuerdo) indica que una minoría del estudiantado no identifica mejoras claras en este ámbito. Desde un enfoque analítico, estos resultados invitan a reforzar y diversificar las estrategias didácticas centradas en la lectura crítica, el contraste de fuentes y la elaboración de producciones académicas integradoras, con el propósito de asegurar un desarrollo más homogéneo de esta competencia cognitiva en la totalidad de los estudiantes.

Tabla N°28: Distribución de la muestra según sexo, rango de edad y años de servicio

VARIABLE	CATEGORÍA O RANGO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Sexo	Femenino	20	91%
	Masculino	2	9%
	TOTAL	**22**	**100 %**
Rango de Edad	20 - 30 años	0	0%
	31 – 40 años	1	4%
	41 – 50 años	5	23%
	51 – 60 años	9	41%
	Más de 61 años	7	32%
	TOTAL	**22**	**100 %**
Años de Servicio	1 - 5 años	2	9%
	6 – 10 años	4	18%
	11 – 15 años	0	0%
	16 – 20 años	8	37%
	21 – 25 años	2	9%
	Más de 25 años	6	27%
	TOTAL	**22**	**100 %**

Fuente: Docentes encuestados del Departamento de Didáctica y Tecnología Educativa de la Licenciatura en Educación Primaria, Universidad de Panamá. Junio- julio 2025.

Gráfica N°28: Según sexo, rango de edad y años de servicios



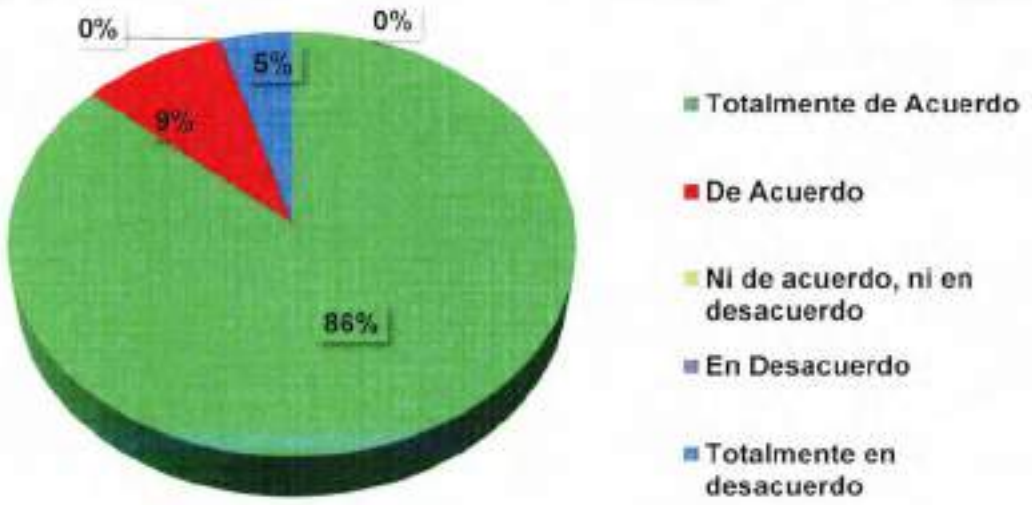
De acuerdo con la tabla N°28 que se refiere al sexo, rango de edad y años de servicios, veinte (20) docentes que representan el 91% son del sexo femenino, mientras que dos docentes que representan el 9% corresponden al sexo masculino. Por otro lado, acerca del rango de edad, nueve (9) docente que representan el 41% señalan que están en el rango de 51 a 60 años, mientras que siete (7) docentes que representan el 32% afirman que se encuentran en el rango de más de 61 años. Por otro lado, cinco (5) docentes que representan el 23% se ubican en el rango de 41 a 50 años, mientras que un (1) docente que representan el 4% afirma que se ubica en el rango de 31 a 40. Finalmente, el rango de 20 a 30 años no fue seleccionada representando el 0%.

Tabla N°29: Distribución de la muestra según, valoro las experiencias, ideas y voces de los estudiantes como parte fundamental del proceso formativo

CATEGORÍA O RANGO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Totalmente de Acuerdo	19	86 %
De Acuerdo	2	9 %
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	0	0 %
En Desacuerdo	0	0 %
Totalmente en desacuerdo	1	5 %
Total	**22**	**100%**

Fuente: Docentes encuestados del Departamento de Didáctica y Tecnología Educativa de la Licenciatura en Educación Primaria, Universidad de Panamá. Junio- julio 2025.

Gráfica N°29 Según, valoro las experiencias, ideas y voces de los estudiantes como parte fundamental del proceso formativo



La tabla N°29 muestra en su análisis correspondiente a la afirmación "Valoro las experiencias, ideas y voces de los estudiantes como parte fundamental del proceso formativo" evidencia una tendencia marcadamente positiva y altamente consistente entre los docentes del Departamento de Didáctica de la Universidad de Panamá. El 86 % de los encuestados se ubica en la categoría "Totalmente de acuerdo", lo que indica un sólido compromiso pedagógico con enfoques centrados

en el estudiante, donde el reconocimiento de sus saberes previos, experiencias y participación activa es concebido como un eje esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje. Este resultado refleja una alineación clara con los principios de la didáctica crítica, el constructivismo y las pedagogías dialógicas, que conciben al estudiante como sujeto activo en la construcción del conocimiento.

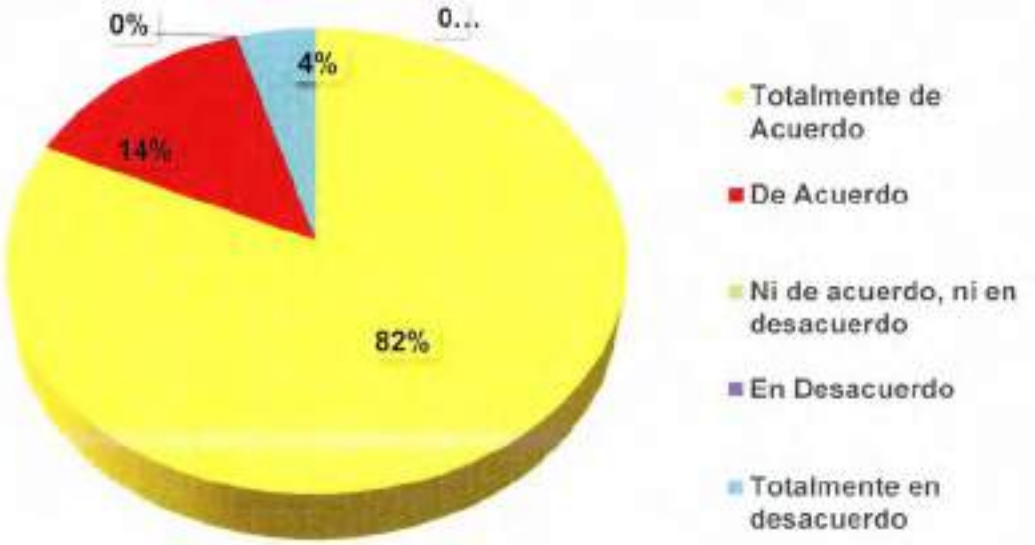
De manera complementaria, el 9 % que manifiesta estar "De acuerdo" refuerza esta tendencia favorable, elevando al 95 % el nivel de aceptación positiva de esta práctica pedagógica. La ausencia de respuestas en la categoría "Ni de acuerdo ni en desacuerdo" (0 %) sugiere una postura definida y consciente del profesorado frente a esta dimensión formativa, lo cual denota claridad conceptual y coherencia en sus creencias pedagógicas. Por otro lado, el 1 % que se posiciona en "Totalmente en desacuerdo", aunque marginal, representa un punto de atención para futuros procesos de reflexión institucional, formación docente o profundización cualitativa, a fin de comprender las razones subyacentes a esta postura. En conjunto, los resultados evidencian una cultura pedagógica institucional favorable a la participación estudiantil, lo cual constituye un indicador clave de calidad educativa y de coherencia con los modelos educativos contemporáneos promovidos en la educación superior.

Tabla N°30: Distribución de la muestra según, promuevo espacios donde los estudiantes cuestionen las realidades sociales, culturales y educativas

CATEGORÍA O RANGO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Totalmente de Acuerdo	18	82 %
De Acuerdo	3	14 %
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	0	0 %
En Desacuerdo	0	0 %
Totalmente en desacuerdo	1	4 %
Total	**22**	**100%**

Fuente: Docentes encuestados del Departamento de Didáctica y Tecnología Educativa de la Licenciatura en Educación Primaria, Universidad de Panamá. Junio- julio 2025.

Gráfica N°30 Según, promuevo espacios donde los estudiantes cuestionen las realidades sociales, culturales y educativas



Según la tabla N°30, acerca de si "Promueve espacios donde los estudiantes cuestionen las realidades sociales, culturales y educativas" evidencia una orientación pedagógica altamente favorable hacia el pensamiento crítico y la reflexión contextualizada por parte del profesorado del Departamento de Didáctica de la Universidad de Panamá. El 82 % de los docentes se ubica en la categoría

"Totalmente de acuerdo", lo que refleja una convicción sólida respecto al rol formativo de la educación como espacio para el análisis crítico de la realidad y la problematización de los contextos sociales y educativos, principios fundamentales de la didáctica crítica y de las pedagogías emancipadoras.

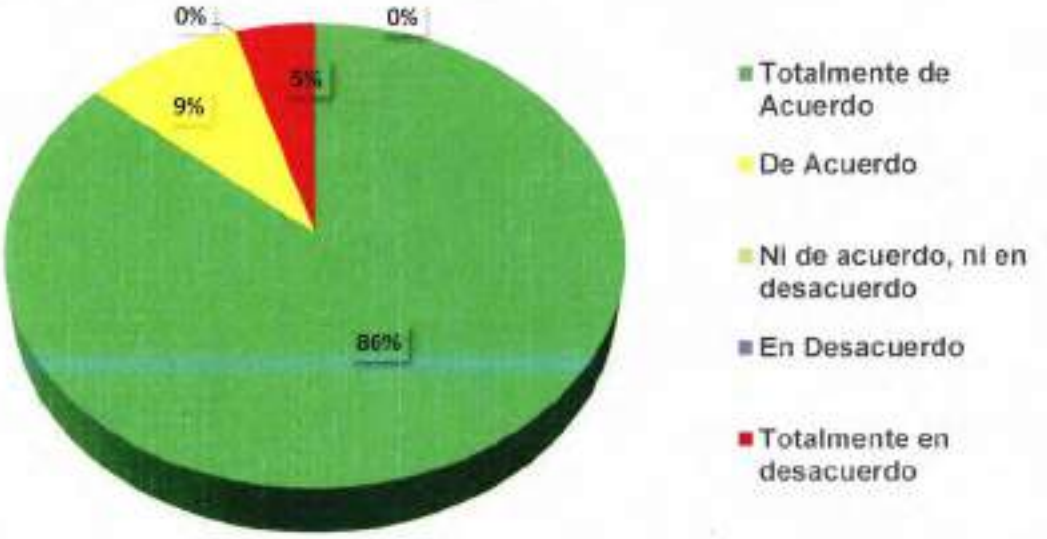
Asimismo, el 14 % que manifiesta estar "De acuerdo" refuerza esta tendencia, alcanzando un 96 % de valoración positiva, lo que evidencia un consenso amplio en torno a la importancia de generar escenarios pedagógicos que favorezcan el cuestionamiento, el diálogo y la construcción de conciencia social en los estudiantes. La inexistencia de respuestas en la categoría "Ni de acuerdo ni en desacuerdo" (0 %) indica una postura clara y definida del cuerpo docente frente a esta dimensión formativa, lo que sugiere coherencia entre las creencias pedagógicas y las prácticas declaradas. No obstante, el 4 % ubicado en "Totalmente en desacuerdo", aunque minoritario, constituye un elemento relevante para la reflexión institucional, ya que podría asociarse a enfoques pedagógicos más tradicionales o a interpretaciones distintas del rol crítico de la educación superior. En conjunto, los resultados evidencian una fuerte alineación del profesorado con enfoques pedagógicos críticos y transformadores, reafirmando el compromiso del Departamento de Didáctica con una formación universitaria orientada al análisis, la conciencia social y la transformación educativa.

Tabla N°31: Distribución de la muestra según, incorporo en mis clases actividades que invitan a los estudiantes a identificar y cuestionar estructuras de poder en el ámbito educativo.

CATEGORÍA O RANGO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Totalmente de Acuerdo	19	86 %
De Acuerdo	2	9 %
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	0	0 %
En Desacuerdo	0	0 %
Totalmente en desacuerdo	1	5 %
Total	**22**	**100%**

Fuente: Docentes encuestados del Departamento de Didáctica y Tecnología Educativa de la Licenciatura en Educación Primaria, Universidad de Panamá. Junio- julio 2025.

Gráfica N°31 Según, incorporo en mis clases actividades que invitan a los estudiantes a identificar y cuestionar estructuras de poder en el ámbito educativo.



La frecuencia presentada en la tabla N°31 correspondiente a la afirmación "Incorporo en mis clases actividades que invitan a los estudiantes a identificar y cuestionar estructuras de poder en el ámbito educativo" revela una marcada orientación del profesorado hacia enfoques pedagógicos críticos y reflexivos

SIBIUP UNIVERSIDAD DE PANAMÁ SISTEMA DE BIBLIOTECAS TESIS

dentro del Departamento de Didáctica de la Universidad de Panamá. El 86 % de los docentes encuestados se posiciona en la categoría "Totalmente de acuerdo", lo que evidencia una apropiación sólida de prácticas didácticas orientadas al análisis crítico de las relaciones de poder que atraviesan el sistema educativo, en coherencia con los postulados de la didáctica crítica y las pedagogías emancipadoras.

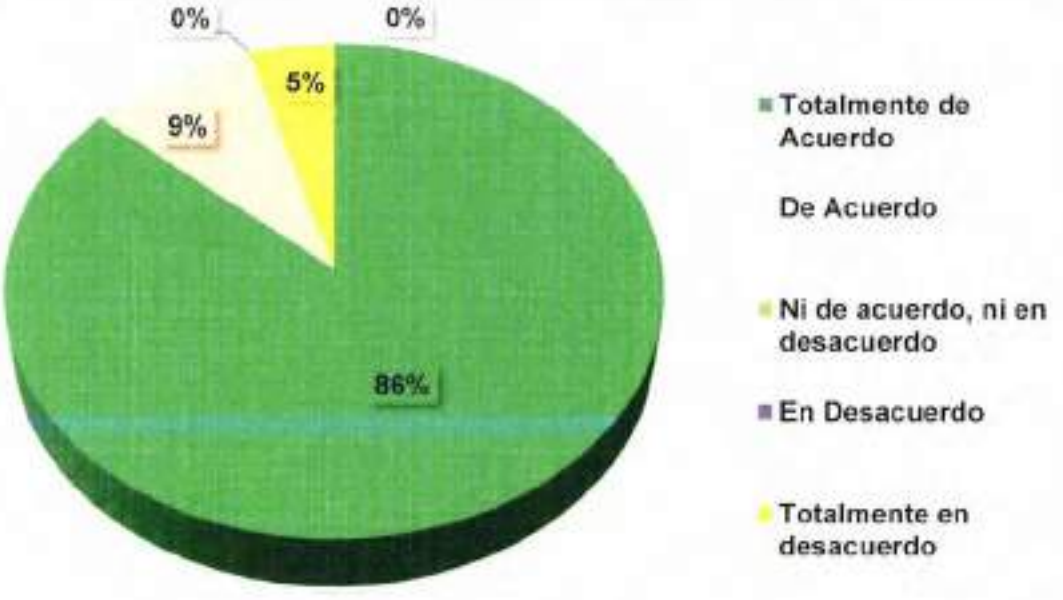
De manera complementaria, el 9 % que manifiesta estar "De acuerdo" refuerza esta tendencia, alcanzando un 95 % de valoración positiva, lo cual refleja un consenso ampliamente favorable respecto a la pertinencia de integrar este tipo de actividades en la formación universitaria. La ausencia de respuestas en las categorías "Ni de acuerdo ni en desacuerdo" y "En desacuerdo" (0 %) sugiere una postura clara y definida del profesorado frente a esta dimensión formativa. No obstante, el 5 % ubicado en la categoría "Totalmente en desacuerdo", aunque minoritario, constituye un elemento relevante para la reflexión institucional, ya que podría estar asociado a enfoques pedagógicos más tradicionales o a concepciones distintas sobre el rol del análisis de poder en el aula. En conjunto, los resultados evidencian una alta coherencia entre el discurso pedagógico crítico y las prácticas docentes declaradas, reafirmando el compromiso del Departamento de Didáctica con una formación orientada al pensamiento crítico, la justicia educativa y la transformación social.

Tabla N°32: Distribución de la muestra según, estímulo a los estudiantes a formular preguntas que favorezcan la reflexión profunda.

CATEGORÍA O RANGO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Totalmente de Acuerdo	19	86 %
De Acuerdo	2	9 %
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	0	0 %
En Desacuerdo	0	0 %
Totalmente en desacuerdo	1	5 %
Total	**22**	**100%**

Fuente: Docentes encuestados del Departamento de Didáctica y Tecnología Educativa de la Licenciatura en Educación Primaria, Universidad de Panamá. Junio- julio 2025.

Gráfica N°32. Según, estímulo a los estudiantes a formular preguntas que favorezcan la reflexión profunda.



De acuerdo con la tabla N°32, correspondiente a la afirmación "Estimula a los estudiantes a formular preguntas que favorezcan la reflexión profunda" evidencia una fuerte orientación del profesorado hacia prácticas pedagógicas que

promueven el pensamiento crítico, metacognitivo y reflexivo en el proceso formativo. El 86 % de los docentes del Departamento de Didáctica de la Universidad de Panamá se ubica en la categoría "Totalmente de acuerdo", lo que refleja un compromiso sólido con estrategias didácticas que trascienden la transmisión de contenidos y priorizan el cuestionamiento, la indagación y la construcción consciente del conocimiento por parte del estudiante.

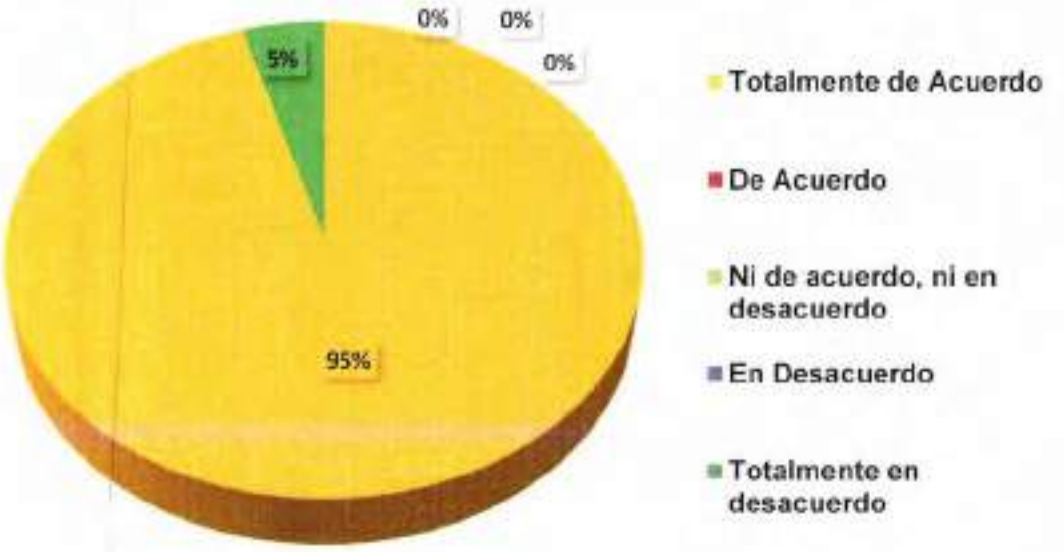
Asimismo, el 9 % que manifiesta estar "De acuerdo" consolida esta tendencia positiva, alcanzando un 95 % de valoración favorable, lo cual indica un consenso ampliamente compartido sobre la importancia de fomentar preguntas de alto nivel cognitivo como medio para profundizar la comprensión y el análisis crítico. La ausencia de respuestas en las categorías "Ni de acuerdo ni en desacuerdo" y "En desacuerdo" (0 %) sugiere una postura definida y coherente del profesorado frente a esta dimensión pedagógica. No obstante, el 5 % que se posiciona en "Totalmente en desacuerdo", aunque minoritario, representa un aspecto a considerar en procesos de reflexión institucional y formación docente continua, ya que podría estar vinculado a enfoques pedagógicos más tradicionales o a limitaciones en el uso de estrategias de cuestionamiento profundo en el aula. En conjunto, los resultados evidencian una clara alineación del Departamento de Didáctica con enfoques pedagógicos activos y críticos, reafirmando su compromiso con una formación universitaria orientada al desarrollo de la reflexión profunda, la autonomía intelectual y el pensamiento crítico de los estudiantes.

Tabla N°33: Distribución de la muestra según, brindo herramientas para que los estudiantes apliquen lo aprendido en contextos diversos.

CATEGORÍA O RANGO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Totalmente de Acuerdo	21	95 %
De Acuerdo	0	0 %
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	0	0 %
En Desacuerdo	0	0 %
Totalmente en desacuerdo	1	5 %
Total	**22**	**100%**

Fuente: Docentes encuestados del Departamento de Didáctica y Tecnología Educativa de la Licenciatura en Educación Primaria, Universidad de Panamá. Junio- julio 2025.

Gráfica N°33. Según, brinda herramientas para que los estudiantes apliquen lo aprendido en contextos diversos.



Según la tabla N°33, correspondiente a la afirmación "Brindo herramientas para que los estudiantes apliquen lo aprendido en contextos diversos" pone de manifiesto una orientación pedagógica altamente consolidada hacia el

aprendizaje significativo, transferible y contextualizado por parte del profesorado del Departamento de Didáctica de la Universidad de Panamá. El 95 % de los docentes encuestados se sitúa en la categoría "Totalmente de acuerdo", lo que evidencia un compromiso casi unánime con prácticas didácticas que favorecen la aplicación del conocimiento más allá del aula, promoviendo la transferencia, la resolución de problemas reales y la articulación entre teoría y práctica.

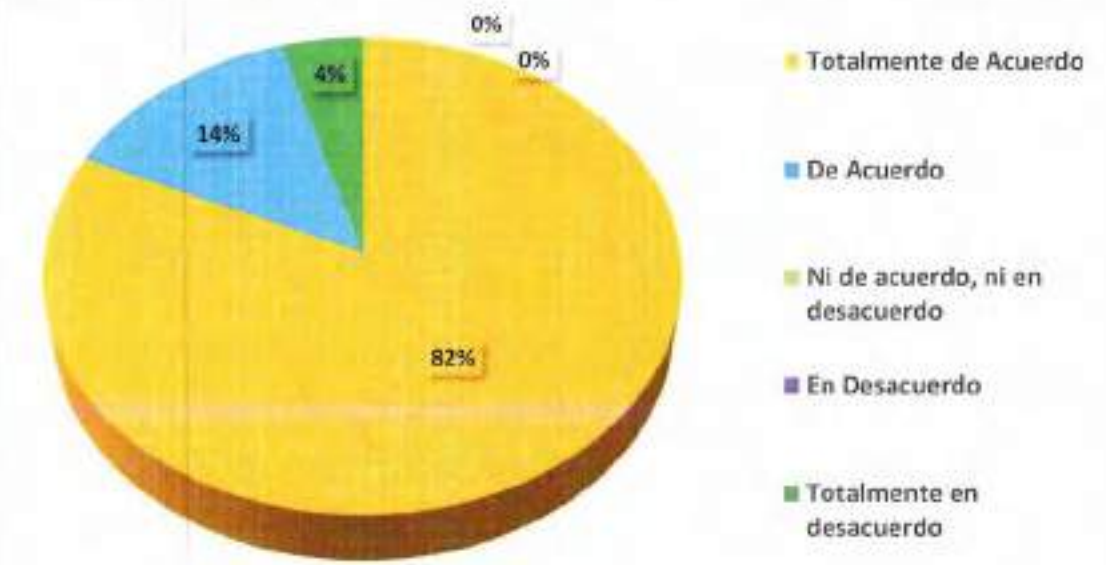
La ausencia de respuestas en las categorías "De acuerdo", "Ni de acuerdo ni en desacuerdo" y "En desacuerdo" (0 %) indica una postura clara y definida del profesorado frente a esta dimensión formativa, lo cual sugiere una alta coherencia conceptual respecto al valor de la contextualización del aprendizaje en la educación superior. No obstante, el 5 % que se ubica en la categoría "Totalmente en desacuerdo", aunque minoritario, constituye un punto de atención para el análisis institucional, ya que podría estar relacionado con enfoques pedagógicos más tradicionales, limitaciones en el diseño de actividades contextualizadas o concepciones distintas sobre la aplicabilidad del conocimiento. En conjunto, los resultados reflejan una fuerte alineación del Departamento de Didáctica con enfoques pedagógicos contemporáneos, centrados en el desarrollo de competencias, la pertinencia social del aprendizaje y la formación integral de profesionales capaces de actuar críticamente en contextos diversos y complejos.

Tabla N°34: Distribución de la muestra según, diseño experiencias que integran saberes de diferentes áreas para comprender mejor la realidad

CATEGORÍA O RANGO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Totalmente de Acuerdo	18	82 %
De Acuerdo	3	14 %
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	0	0 %
En Desacuerdo	0	0 %
Totalmente en desacuerdo	1	4 %
Total	**22**	**100%**

Fuente: Docentes encuestados del Departamento de Didáctica y Tecnología Educativa de la Licenciatura en Educación Primaria, Universidad de Panamá. Junio- julio 2025.

Gráfica N°34 Según, diseño experiencias que integran saberes de diferentes áreas para comprender mejor la realidad.



Según la tabla N°34 acerca de la afirmación "Diseño experiencias que integran saberes de diferentes áreas para comprender mejor la realidad" evidencia una orientación pedagógica sólida hacia enfoques interdisciplinarios e integradores por parte del profesorado del Departamento de Didáctica de la Universidad de

Panamá. El 82 % de los docentes se ubica en la categoría "Totalmente de acuerdo", lo que refleja una apropiación significativa de prácticas didácticas que promueven la articulación de conocimientos provenientes de diversas áreas del saber, favoreciendo una comprensión más compleja, contextualizada y profunda de la realidad educativa y social.

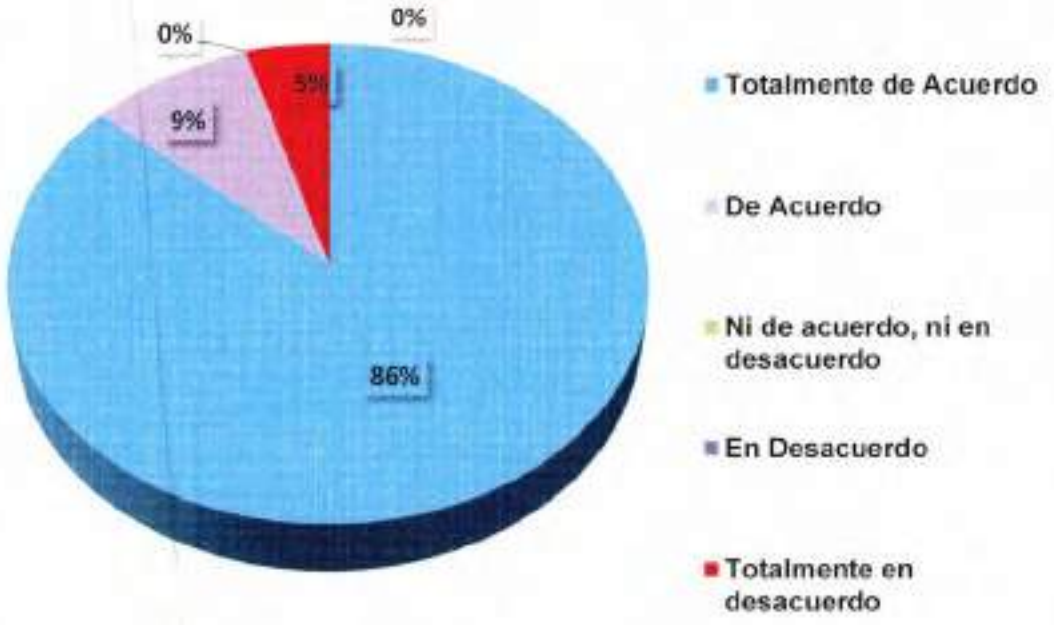
De manera complementaria, el 14 % que manifiesta estar "De acuerdo" consolida esta tendencia positiva, alcanzando un 96 % de valoración favorable, lo cual pone de manifiesto un amplio consenso en torno a la pertinencia de la interdisciplinariedad como estrategia para enriquecer los procesos formativos en la educación superior. La ausencia de respuestas en las categorías "Ni de acuerdo ni en desacuerdo" y "En desacuerdo" (0 %) sugiere una postura clara y definida del profesorado respecto a esta dimensión pedagógica. No obstante, el 4 % ubicado en "Totalmente en desacuerdo", aunque minoritario, representa un aspecto relevante para la reflexión institucional, ya que podría estar vinculado a enfoques pedagógicos más disciplinares o a limitaciones estructurales para el trabajo interdisciplinario. En conjunto, los resultados evidencian una alta coherencia entre el discurso pedagógico contemporáneo y las prácticas docentes declaradas, reafirmando el compromiso del Departamento de Didáctica con una formación integral, crítica y contextualizada, orientada a la comprensión holística de la realidad.

Tabla N°35: Distribución de la muestra según, fomento en los estudiantes la capacidad de analizar críticamente la información.

CATEGORÍA O RANGO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Totalmente de Acuerdo	19	86 %
De Acuerdo	2	9 %
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	0	0 %
En Desacuerdo	0	0 %
Totalmente en desacuerdo	1	5 %
Total	**22**	**100%**

Fuente: Docentes encuestados del Departamento de Didáctica y Tecnología Educativa de la Licenciatura en Educación Primaria, Universidad de Panamá. Junio- julio 2025.

Gráfica N°35 Fomento en los estudiantes la capacidad de analizar críticamente la información.



De acuerdo con la tabla N°35, correspondiente a la afirmación "Fomento en los estudiantes la capacidad de analizar críticamente la información" evidencia una fuerte orientación del profesorado hacia el desarrollo del pensamiento crítico y

analítico como eje central del proceso formativo. El 86 % de los docentes del Departamento de Didáctica de la Universidad de Panamá se posiciona en la categoría "Totalmente de acuerdo", lo que refleja un compromiso sólido con prácticas pedagógicas que promueven la evaluación, contrastación y reflexión profunda de la información, competencias esenciales en la educación superior y en la sociedad del conocimiento.

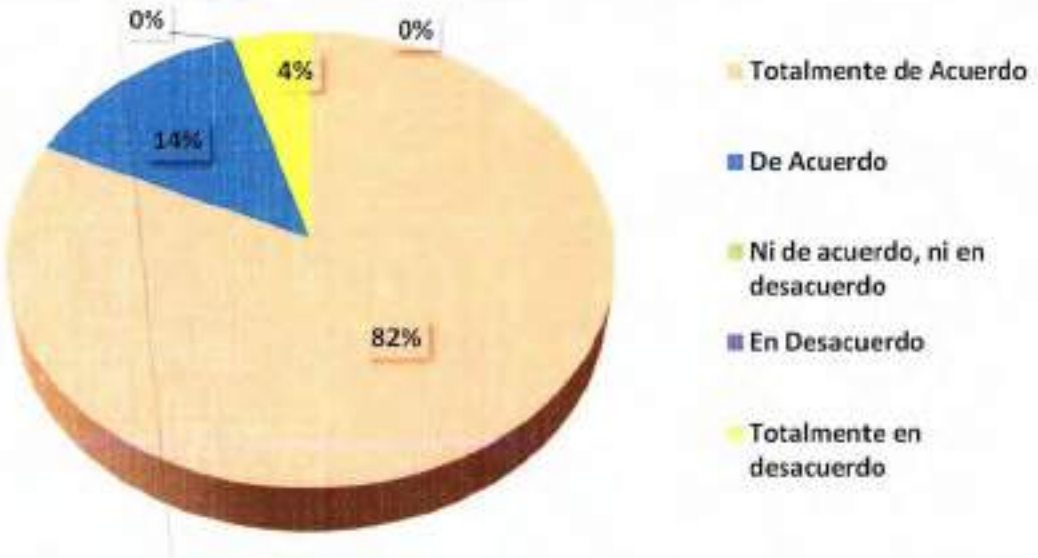
Asimismo, el 9 % que manifiesta estar "De acuerdo" refuerza esta tendencia, alcanzando un 95 % de valoración positiva, lo cual evidencia un consenso ampliamente favorable respecto a la importancia de desarrollar habilidades de análisis crítico en los estudiantes. La ausencia de respuestas en las categorías "Ni de acuerdo ni en desacuerdo" y "En desacuerdo" (0 %) sugiere una postura clara y definida del profesorado frente a esta dimensión pedagógica. No obstante, el 5 % que se ubica en "Totalmente en desacuerdo", aunque minoritario, constituye un aspecto a considerar en procesos de reflexión institucional y formación docente continua, ya que podría estar asociado a enfoques pedagógicos más tradicionales o a limitaciones en el uso de estrategias didácticas orientadas al análisis crítico de la información. En conjunto, los resultados reflejan una alta coherencia entre los enfoques pedagógicos declarados y las demandas formativas contemporáneas, reafirmando el compromiso del Departamento de Didáctica con una educación universitaria orientada al pensamiento crítico, la autonomía intelectual y la formación de ciudadanos capaces de discernir y actuar de manera informada.

Tabla N°36: Distribución de la muestra según, propongo actividades que exigen comparar, contrastar y sintetizar conceptos.

CATEGORÍA O RANGO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Totalmente de Acuerdo	18	82 %
De Acuerdo	3	14 %
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	0	0 %
En Desacuerdo	0	0 %
Totalmente en desacuerdo	1	4 %
Total	**22**	**100%**

Fuente: Docentes encuestados del Departamento de Didáctica y Tecnología Educativa de la Licenciatura en Educación Primaria, Universidad de Panamá. Junio- julio 2025.

Gráfica N°36 Propongo actividades que exigen comparar, contrastar y sintetizar conceptos.



La frecuencia presentada por la tabla N°36, correspondiente a la afirmación "Propongo actividades que exigen comparar, contrastar y sintetizar conceptos" evidencia una clara orientación del profesorado hacia el desarrollo de habilidades cognitivas de orden superior en los estudiantes. El 82 % de los docentes del Departamento de Didáctica de la Universidad de Panamá se ubica en la categoría "Totalmente de acuerdo", lo que refleja un compromiso significativo con prácticas

didácticas que promueven procesos de análisis, integración y síntesis conceptual, fundamentales para el aprendizaje profundo y significativo en la educación superior.

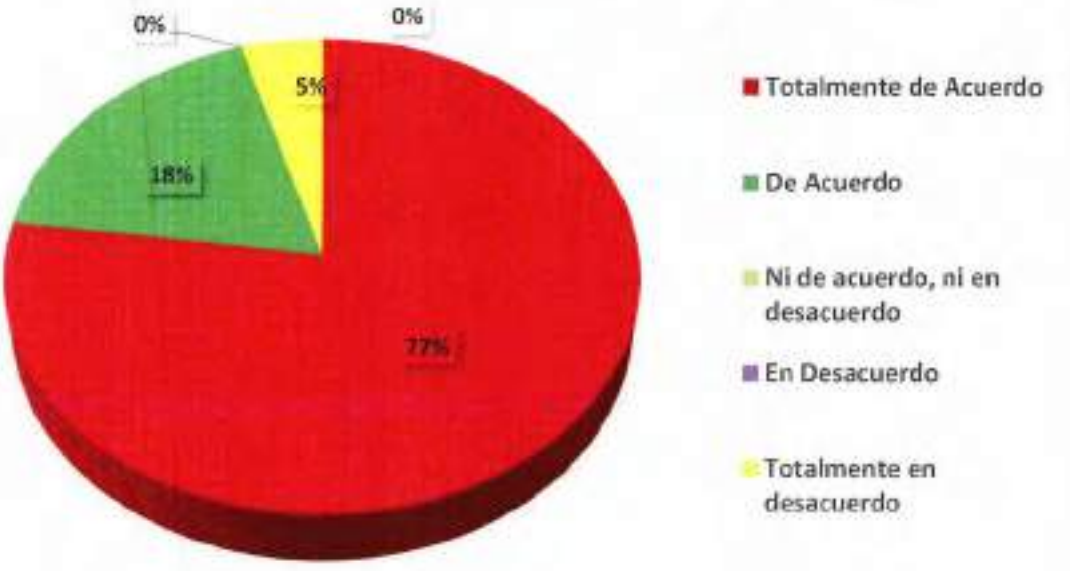
De manera complementaria, el 14 % que manifiesta estar "De acuerdo" consolida esta tendencia positiva, alcanzando un 96 % de valoración favorable, lo cual pone de manifiesto un amplio consenso en torno a la importancia de diseñar actividades que trasciendan la memorización y favorezcan la comprensión crítica y relacional de los contenidos. La ausencia de respuestas en las categorías "Ni de acuerdo ni en desacuerdo" y "En desacuerdo" (0 %) sugiere una postura definida y coherente del profesorado frente a esta dimensión pedagógica. No obstante, el 4 % que se posiciona en "Totalmente en desacuerdo", aunque minoritario, representa un aspecto relevante para la reflexión institucional, ya que podría estar asociado a enfoques pedagógicos más tradicionales o a dificultades en la implementación de estrategias didácticas orientadas al pensamiento complejo. En conjunto, los resultados evidencian una fuerte coherencia entre las prácticas docentes declaradas y los enfoques pedagógicos contemporáneos, reafirmando el compromiso del Departamento de Didáctica con una formación universitaria orientada al pensamiento crítico, la integración conceptual y el desarrollo cognitivo de alto nivel.

Tabla N°37: Distribución de la muestra según, promuevo que los estudiantes tomen decisiones fundamentadas y resuelvan problemas de forma autónoma.

CATEGORÍA O RANGO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Totalmente de Acuerdo	17	77 %
De Acuerdo	4	18 %
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	0	0 %
En Desacuerdo	0	0 %
Totalmente en desacuerdo	1	5 %
Total	**22**	**100%**

Fuente: Docentes encuestados del Departamento de Didáctica y Tecnología Educativa de la Licenciatura en Educación Primaria, Universidad de Panamá. Junio- julio 2025.

Gráfica N°37 Promuevo que los estudiantes tomen decisiones fundamentadas y resuelvan problemas de forma autónoma.



Según el tabla N°37, que se refiere a si "Promueve que los estudiantes tomen decisiones fundamentadas y resuelvan problemas de forma autónoma" pone en evidencia una orientación pedagógica claramente alineada con el desarrollo de la

autonomía, el pensamiento crítico y la autorregulación del aprendizaje. El 77 % de los docentes del Departamento de Didáctica de la Universidad de Panamá se ubica en la categoría "Totalmente de acuerdo", lo que refleja una convicción sólida respecto al rol activo del estudiante en la toma de decisiones y en la resolución de problemas como componentes esenciales del proceso formativo.

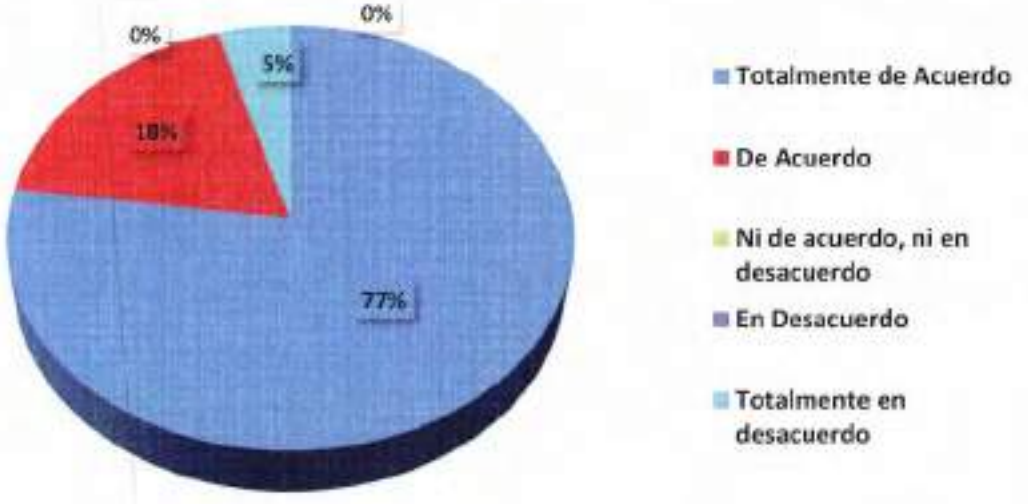
De manera complementaria, el 18 % que manifiesta estar "De acuerdo" refuerza esta tendencia, alcanzando un 95 % de valoración positiva, lo cual evidencia un consenso ampliamente favorable en torno a la importancia de promover competencias de juicio crítico, análisis de alternativas y responsabilidad intelectual en los estudiantes. La ausencia de respuestas en las categorías "Ni de acuerdo ni en desacuerdo" y "En desacuerdo" (0 %) sugiere una postura definida y coherente del profesorado frente a esta dimensión pedagógica. No obstante, el 5 % que se posiciona en "Totalmente en desacuerdo", aunque minoritario, constituye un elemento relevante para la reflexión institucional, ya que podría estar asociado a enfoques pedagógicos más tradicionales o a concepciones más directivas del proceso de enseñanza-aprendizaje. En conjunto, los resultados evidencian una alta coherencia entre las prácticas docentes declaradas y los enfoques pedagógicos contemporáneos, reafirmando el compromiso del Departamento de Didáctica con una formación universitaria orientada al desarrollo de la autonomía, la toma de decisiones fundamentadas y la resolución de problemas en contextos complejos.

Tabla N°38: Distribución de la muestra según, las evaluaciones que aplico priorizan el razonamiento y la argumentación sobre la repetición de información.

CATEGORÍA O RANGO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Totalmente de Acuerdo	17	77 %
De Acuerdo	4	18 %
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	0	0 %
En Desacuerdo	0	0%
Totalmente en desacuerdo	1	5 %
Total	**22**	**100%**

Fuente: Docentes encuestados del Departamento de Didáctica y Tecnología Educativa de la Licenciatura en Educación Primaria, Universidad de Panamá. Junio- julio 2025.

Gráfica N°38: Las evaluaciones que aplico priorizan el razonamiento y la argumentación sobre la repetición de información.



Desde una perspectiva de investigación científica a nivel doctoral, el análisis de la gráfica correspondiente a la afirmación "Las evaluaciones que aplico priorizan el razonamiento y la argumentación sobre la repetición de información" evidencia una orientación evaluativa claramente alineada con enfoques pedagógicos contemporáneos y centrados en el pensamiento crítico por parte del profesorado

del Departamento de Didáctica de la Universidad de Panamá. El 77 % de los docentes se ubica en la categoría "Totalmente de acuerdo", lo que refleja una convicción sólida respecto a la necesidad de trascender modelos evaluativos memorísticos y promover procesos de evaluación que valoren la comprensión profunda, la argumentación fundamentada y la capacidad de análisis.

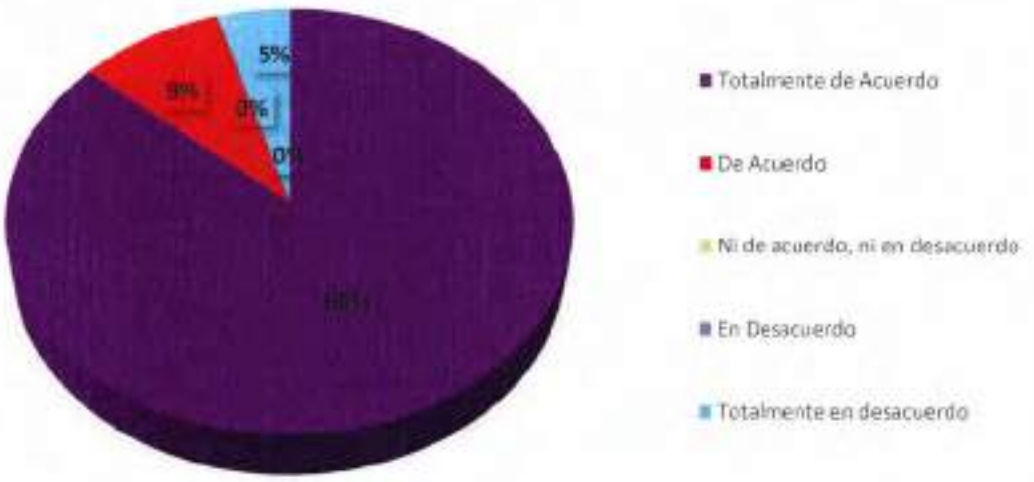
De manera complementaria, el 18 % que manifiesta estar "De acuerdo" consolida esta tendencia positiva, alcanzando un 95 % de valoración favorable, lo cual evidencia un amplio consenso sobre la importancia de priorizar el razonamiento y la argumentación como criterios centrales de la evaluación del aprendizaje en la educación superior. La ausencia de respuestas en las categorías "Ni de acuerdo ni en desacuerdo" y "En desacuerdo" (0 %) sugiere una postura clara y coherente del profesorado frente a esta dimensión evaluativa. No obstante, el 5 % que se posiciona en "Totalmente en desacuerdo", aunque minoritario, constituye un elemento relevante para la reflexión institucional, ya que podría estar asociado a prácticas evaluativas más tradicionales o a limitaciones en el diseño de instrumentos que valoren procesos cognitivos de orden superior. En conjunto, los resultados evidencian una alta coherencia entre las prácticas evaluativas declaradas y los enfoques pedagógicos orientados al aprendizaje profundo, reafirmando el compromiso del Departamento de Didáctica con una evaluación formativa, crítica y orientada al desarrollo integral del estudiante.

Tabla N°39: Distribución de la muestra según, asumo un rol de guía o facilitador más que el de transmisor de conocimientos.

CATEGORÍA O RANGO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Totalmente de Acuerdo	19	86 %
De Acuerdo	2	9 %
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	0	0 %
En Desacuerdo	0	0 %
Totalmente en desacuerdo	1	5 %
Total	**22**	**100%**

Fuente: Docentes encuestados del Departamento de Didáctica y Tecnología Educativa de la Licenciatura en Educación Primaria, Universidad de Panamá. Junio- julio 2025.

Gráfica N°39: Asumo un rol de guía o facilitador más que el de transmisor de conocimientos.



Según el tabla N°39 el análisis de la gráfica correspondiente a la afirmación "Asumo un rol de guía o facilitador más que el de transmisor de conocimientos" evidencia una clara orientación del profesorado hacia modelos pedagógicos centrados en el aprendizaje activo y en el protagonismo del estudiante dentro del Departamento de Didáctica de la Universidad de Panamá. El 86 % de los docentes se posiciona en la categoría "Totalmente de acuerdo", lo que refleja una

concepción pedagógica sólida en la que el docente se reconoce como mediador, orientador y acompañante del proceso formativo, en coherencia con los enfoques constructivistas, socioculturales y de didáctica crítica.

De manera complementaria, el 9 % que manifiesta estar "De acuerdo" refuerza esta tendencia, alcanzando un 95 % de valoración positiva, lo cual evidencia un consenso ampliamente favorable respecto a la redefinición del rol docente en la educación superior. La ausencia de respuestas en las categorías "Ni de acuerdo ni en desacuerdo" y "En desacuerdo" (0 %) sugiere una postura clara y coherente del profesorado frente a esta dimensión pedagógica. No obstante, el 5 % que se ubica en la categoría "Totalmente en desacuerdo", aunque minoritario, constituye un aspecto relevante para la reflexión institucional, ya que podría estar asociado a concepciones pedagógicas más tradicionales o a resistencias frente a la transformación del rol docente. En conjunto, los resultados evidencian una alta coherencia entre las concepciones pedagógicas declaradas y los enfoques educativos contemporáneos, reafirmando el compromiso del Departamento de Didáctica con una enseñanza universitaria orientada al acompañamiento, la autonomía del estudiante y la construcción activa del conocimiento.

Tabla N°40: Distribución de la muestra según, utilizo metodologías activas (estudios de caso, debates, proyectos, etc.) para implicar activamente a los estudiantes.

CATEGORÍA O RANGO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Totalmente de Acuerdo	20	90 %
De Acuerdo	1	5 %
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	0	0 %
En Desacuerdo	0	0 %
Totalmente en desacuerdo	1	5 %
Total	**22**	**100%**

Fuente: Docentes encuestados del Departamento de Didáctica y Tecnología Educativa de la Licenciatura en Educación Primaria, Universidad de Panamá. Junio- julio 2025.

Gráfica N°40: Utilizo metodologías activas (estudios de caso, debates, proyectos, etc.) para implicar activamente a los estudiantes.



Desde una perspectiva de investigación científica, el análisis de la gráfica correspondiente a la afirmación "Utilizo metodologías activas (estudios de caso, debates, proyectos, etc.) para implicar activamente a los estudiantes" evidencia una fuerte y consistente orientación del profesorado hacia enfoques pedagógicos activos, participativos y centrados en el estudiante dentro del Departamento de

Didáctica de la Universidad de Panamá. El 90 % de los docentes se ubica en la categoría "Totalmente de acuerdo", lo que refleja un alto nivel de apropiación de estrategias didácticas que favorecen la participación activa, el aprendizaje colaborativo y la construcción significativa del conocimiento, en coherencia con los modelos pedagógicos contemporáneos y la didáctica crítica.

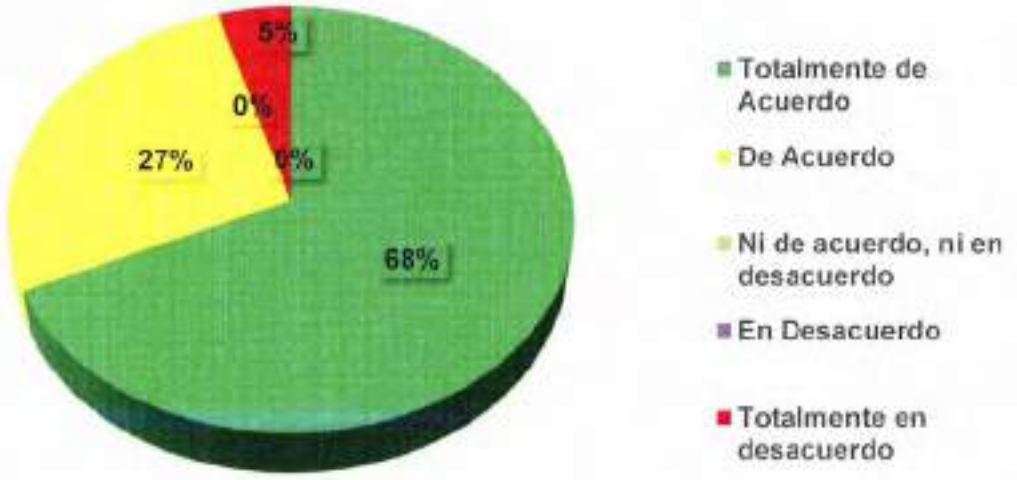
De manera complementaria, el 5 % que manifiesta estar "De acuerdo" consolida esta tendencia positiva, alcanzando un 95 % de valoración favorable, lo cual evidencia un consenso ampliamente compartido sobre la pertinencia de las metodologías activas como medio para potenciar el compromiso, la motivación y el desarrollo cognitivo de los estudiantes. La ausencia de respuestas en las categorías "Ni de acuerdo ni en desacuerdo" y "En desacuerdo" (0 %) sugiere una postura clara y definida del profesorado frente a esta dimensión metodológica. No obstante, el 5 % que se posiciona en "Totalmente en desacuerdo", aunque minoritario, constituye un aspecto relevante para la reflexión institucional, ya que podría estar asociado a enfoques pedagógicos más tradicionales, a limitaciones contextuales o a resistencias frente a la implementación de metodologías activas en el aula universitaria. En conjunto, los resultados evidencian una alta coherencia entre las prácticas docentes declaradas y los enfoques pedagógicos orientados al aprendizaje activo, reafirmando el compromiso del Departamento de Didáctica con una enseñanza universitaria dinámica, participativa y orientada al desarrollo integral del estudiante.

Tabla N°41: Distribución de la muestra según, facilito espacios para que los estudiantes evalúen sus propios procesos de aprendizaje.

CATEGORÍA O RANGO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Totalmente de Acuerdo	15	68 %
De Acuerdo	6	27 %
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	0	0 %
En Desacuerdo	0	0 %
Totalmente en desacuerdo	1	5 %
Total	**22**	**100%**

Fuente: Docentes encuestados del Departamento de Didáctica y Tecnología Educativa de la Licenciatura en Educación Primaria, Universidad de Panamá. Junio- julio 2025.

Gráfica N°41: Facilito espacios para que los estudiantes evalúen sus propios procesos de aprendizaje.



Según la tabla N°41 correspondiente a la afirmación "Facilito espacios para que los estudiantes evalúen sus propios procesos de aprendizaje" evidencia una orientación pedagógica favorable hacia la autorregulación, la metacognición y la evaluación formativa por parte del profesorado del Departamento de Didáctica de la Universidad de Panamá. El 68 % de los docentes se posiciona en la categoría

"Totalmente de acuerdo", lo que refleja un compromiso significativo con prácticas que promueven la reflexión consciente del estudiante sobre su propio aprendizaje, elemento clave para el desarrollo de la autonomía y la responsabilidad académica.

De manera complementaria, el 27 % que manifiesta estar "De acuerdo" consolida esta tendencia positiva, alcanzando un 95 % de valoración favorable, lo cual evidencia un amplio consenso respecto a la importancia de incorporar procesos de autoevaluación como parte integral de la formación universitaria. La ausencia de respuestas en las categorías "Ni de acuerdo ni en desacuerdo" y "En desacuerdo" (0 %) sugiere una postura definida y coherente del profesorado frente a esta dimensión evaluativa. No obstante, el 5 % que se ubica en la categoría "Totalmente en desacuerdo", aunque minoritario, constituye un aspecto relevante para la reflexión institucional, ya que podría estar asociado a prácticas evaluativas más tradicionales o a dificultades en la implementación de estrategias de autoevaluación en el aula. En conjunto, los resultados evidencian una alta coherencia entre las prácticas docentes declaradas y los enfoques pedagógicos orientados a la evaluación formativa y metacognitiva, reafirmando el compromiso del Departamento de Didáctica con una formación universitaria que promueve la autonomía, la reflexión crítica y el aprendizaje autorregulado.

Tabla N°42: Distribución de la muestra según, promuevo la reflexión sobre las implicaciones sociales de las decisiones tomadas por los estudiantes.

CATEGORÍA O RANGO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Totalmente de Acuerdo	16	73 %
De Acuerdo	5	23 %
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	0	0 %
En Desacuerdo	0	0 %
Totalmente en desacuerdo	1	4 %
Total	**22**	**100%**

Fuente: Docentes encuestados del Departamento de Didáctica y Tecnología Educativa de la Licenciatura en Educación Primaria, Universidad de Panamá. Junio- julio 2025.

Gráfica N°42: Promuevo la reflexión sobre las implicaciones sociales de las decisiones tomadas por los estudiantes.



La frecuencia de la tabla N°42 acerca de si "Promueve la reflexión sobre las implicaciones sociales de las decisiones tomadas por los estudiantes" evidencia una orientación pedagógica favorable hacia la formación ética, crítica y socialmente comprometida por parte del profesorado del Departamento de Didáctica de la Universidad de Panamá. El 73 % de los docentes se ubica en la

categoria "Totalmente de acuerdo", lo que refleja una concepción formativa que trasciende el ámbito académico y reconoce la importancia de analizar las consecuencias sociales de las decisiones individuales y colectivas como parte esencial del proceso educativo.

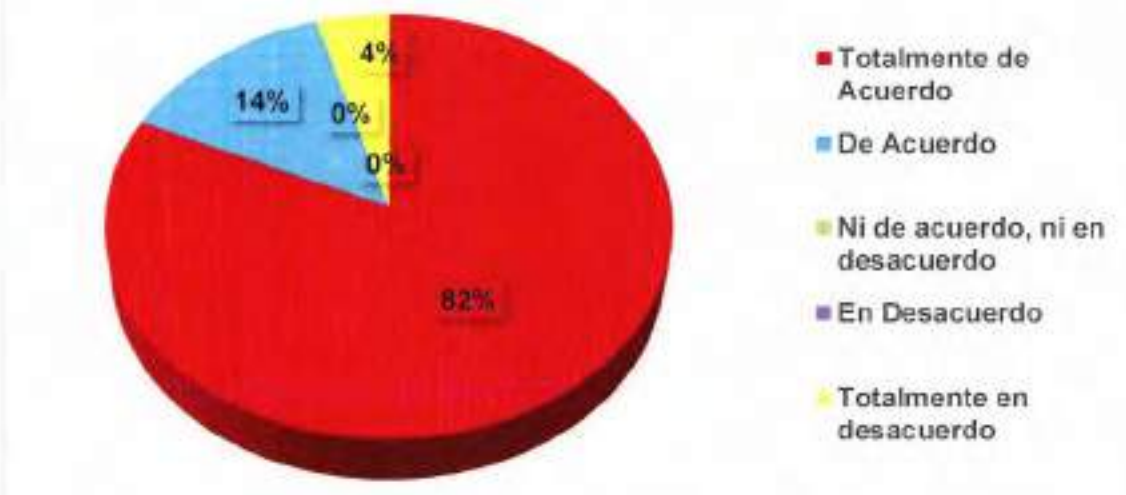
De manera complementaria, el 23 % que manifiesta estar "De acuerdo" refuerza esta tendencia, alcanzando un 96 % de valoración positiva, lo cual evidencia un consenso ampliamente compartido respecto a la necesidad de integrar la reflexión social y ética en la formación universitaria. La ausencia de respuestas en las categorías "Ni de acuerdo ni en desacuerdo" y "En desacuerdo" (0 %) sugiere una postura clara y coherente del profesorado frente a esta dimensión formativa. No obstante, el 4 % que se posiciona en "Totalmente en desacuerdo", aunque minoritario, constituye un elemento relevante para la reflexión institucional, ya que podría estar asociado a enfoques pedagógicos más centrados en lo disciplinar o a concepciones limitadas del alcance social de la educación superior. En conjunto, los resultados evidencian una alta coherencia entre las prácticas docentes declaradas y los principios de una educación crítica y socialmente responsable, reafirmando el compromiso del Departamento de Didáctica con la formación de profesionales conscientes, éticos y comprometidos con la transformación social.

Tabla N°43: Distribución de la muestra según, fomento que los estudiantes vinculen los contenidos académicos con problemáticas reales de su entorno.

CATEGORÍA O RANGO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Totalmente de Acuerdo	18	82 %
De Acuerdo	3	14 %
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	0	0 %
En Desacuerdo	0	0 %
Totalmente en desacuerdo	1	4 %
Total	**22**	**100%**

Fuente: Docentes encuestados del Departamento de Didáctica y Tecnología Educativa de la Licenciatura en Educación Primaria, Universidad de Panamá. Junio- julio 2025.

Gráfica N°43: Fomento que los estudiantes vinculen los contenidos académicos con problemáticas reales de su entorno.



Los datos presentados por la tabla N°43 correspondiente a la afirmación "Fomento que los estudiantes vinculen los contenidos académicos con problemáticas reales de su entorno" evidencia una orientación pedagógica claramente alineada con el aprendizaje significativo, contextualizado y socialmente pertinente por parte del

profesorado del Departamento de Didáctica de la Universidad de Panamá. El 82 % de los docentes se posiciona en la categoría "Totalmente de acuerdo", lo que refleja un compromiso sólido con prácticas didácticas que articulan los saberes académicos con la realidad social, cultural y educativa del entorno de los estudiantes, favoreciendo una comprensión crítica y aplicada del conocimiento.

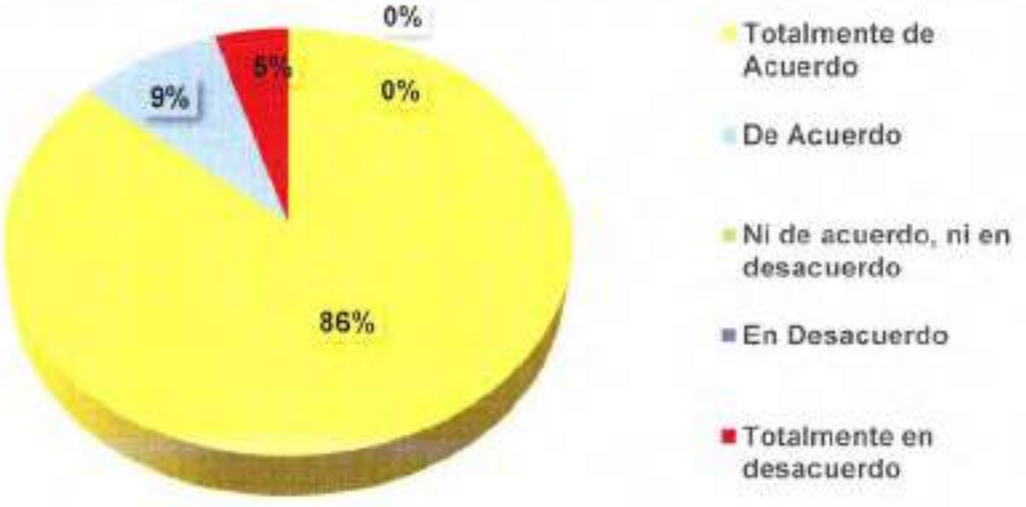
De manera complementaria, el 14 % que manifiesta estar "De acuerdo" consolida esta tendencia positiva, alcanzando un 96 % de valoración favorable, lo cual evidencia un amplio consenso respecto a la importancia de contextualizar los contenidos curriculares y vincularlos con problemáticas reales como estrategia formativa en la educación superior. La ausencia de respuestas en las categorías "Ni de acuerdo ni en desacuerdo" y "En desacuerdo" (0 %) sugiere una postura clara y definida del profesorado frente a esta dimensión pedagógica. No obstante, el 4 % que se posiciona en "Totalmente en desacuerdo", aunque minoritario, constituye un aspecto relevante para la reflexión institucional, ya que podría estar asociado a enfoques pedagógicos más tradicionales o a limitaciones para integrar el contexto en el desarrollo de los contenidos. En conjunto, los resultados evidencian una alta coherencia entre las prácticas docentes declaradas y los enfoques pedagógicos contemporáneos, reafirmando el compromiso del Departamento de Didáctica con una formación universitaria pertinente, crítica y orientada a la transformación del entorno social.

Tabla N°44: Distribución de la muestra según, utilizo estrategias que le permitan al estudiante crear autonomía y metacognición.

CATEGORÍA O RANGO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Totalmente de Acuerdo	19	86 %
De Acuerdo	2	9 %
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	0	0 %
En Desacuerdo	0	0 %
Totalmente en desacuerdo	1	5 %
Total	**22**	**100%**

Fuente: Docentes encuestados del Departamento de Didáctica y Tecnología Educativa de la Licenciatura en Educación Primaria, Universidad de Panamá. Junio- julio 2025.

Gráfica N°44: Utilizo estrategias que le permitan al estudiante crear autonomía y metacognición.



De acuerdo con la frecuencia presentada en la tabla N°44 correspondiente a la afirmación "Utilizo estrategias que le permitan al estudiante crear autonomía y metacognición" evidencia una orientación pedagógica claramente favorable hacia el desarrollo de aprendizajes autorregulados y conscientes por parte del profesorado del Departamento de Didáctica de la Universidad de Panamá. El 86 % de los docentes se ubica en la categoría "Totalmente de acuerdo", lo que refleja

un compromiso sólido con la implementación de estrategias didácticas que promueven la toma de conciencia sobre los propios procesos de aprendizaje, así como el fortalecimiento de la autonomía intelectual del estudiante.

De manera complementaria, el 9 % que manifiesta estar "De acuerdo" consolida esta tendencia positiva, alcanzando un 95 % de valoración favorable, lo cual evidencia un consenso ampliamente compartido respecto a la importancia de integrar la metacognición y la autonomía como ejes fundamentales de la formación universitaria. La ausencia de respuestas en las categorías "Ni de acuerdo ni en desacuerdo" y "En desacuerdo" (0 %) sugiere una postura clara y definida del profesorado frente a esta dimensión pedagógica. No obstante, el 5 % que se posiciona en "Totalmente en desacuerdo", aunque minoritario, constituye un aspecto relevante para la reflexión institucional, ya que podría estar asociado a enfoques pedagógicos más tradicionales o a limitaciones en el diseño e implementación de estrategias metacognitivas. En conjunto, los resultados evidencian una alta coherencia entre las prácticas docentes declaradas y los enfoques pedagógicos contemporáneos, reafirmando el compromiso del Departamento de Didáctica con una formación universitaria orientada a la autonomía, la reflexión crítica y el aprendizaje permanente.

CAPÍTULO V: DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

5.1 Análisis de los Resultados

La presente investigación tuvo como propósito analizar la incidencia de la didáctica crítica en el desarrollo de habilidades cognitivas en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria de la Universidad de Panamá, a partir de la percepción del estudiantado y del profesorado. Los resultados obtenidos permiten evidenciar, de manera consistente, que la formación impartida en esta carrera se orienta significativamente hacia enfoques pedagógicos críticos, reflexivos y centrados en el desarrollo de habilidades cognitivas de orden superior, en coherencia con las demandas actuales de la educación superior y la formación docente.

En primer lugar, el análisis del perfil sociodemográfico del estudiantado (Gráfica N.°1) muestra una clara predominancia del sexo femenino (67,6 %) y una concentración mayoritaria en los niveles finales de la carrera, particularmente en cuarto y quinto año. Este aspecto resulta metodológicamente relevante, ya que las percepciones analizadas provienen de estudiantes con trayectorias formativas avanzadas y con una experiencia académica consolidada, lo cual fortalece la validez interpretativa de los resultados, al sustentarse en vivencias prolongadas del proceso educativo universitario y en un contacto sostenido con las prácticas pedagógicas implementadas.

En relación con la promoción del pensamiento crítico, los hallazgos reflejan una tendencia ampliamente favorable. Los estudiantes reconocen que, durante su formación, los docentes promueven el análisis crítico de los contenidos más allá de la memorización, incentivan el cuestionamiento de las realidades sociales, culturales y educativas, y priorizan el diálogo, la reflexión y el pensamiento autónomo (Gráficas N.°2, 3 y 4). Estas evidencias empíricas se alinean de manera clara con los postulados de la didáctica crítica, la cual concibe el aprendizaje como un proceso activo, contextualizado y orientado a la transformación de la realidad, superando los enfoques tradicionales centrados en la transmisión pasiva del

conocimiento. No obstante, la presencia de porcentajes moderados en las categorias neutrales sugiere la necesidad de fortalecer la sistematicidad y coherencia de estas prácticas en todos los espacios curriculares.

Asimismo, los resultados indican que los estudiantes perciben una fuerte vinculación entre los contenidos académicos y las problemáticas reales de su entorno, así como un rol docente predominantemente orientado a la guía y facilitación del aprendizaje (Gráficas N.°5 y 6). Estas percepciones refuerzan la concepción de un modelo pedagógico centrado en el estudiante, donde el docente actúa como mediador del conocimiento y promotor de procesos reflexivos. La valoración positiva de la voz, las experiencias y las ideas del estudiantado como parte del proceso educativo (Gráfica N.°7) confirma la construcción de ambientes de aprendizaje más participativos e inclusivos, aunque persisten desafíos para garantizar que esta valoración sea percibida de manera homogénea por la totalidad del estudiantado.

En el ámbito de la evaluación, los resultados evidencian un avance significativo hacia prácticas evaluativas de carácter formativo y crítico. Los estudiantes señalan que las evaluaciones priorizan el razonamiento y la argumentación por encima de la repetición de información, promueven el trabajo colaborativo con enfoque crítico-reflexivo y utilizan metodologías activas que favorecen la participación directa en el aprendizaje (Gráficas N.°8, 9 y 10). Estos hallazgos revelan una coherencia entre las estrategias didácticas y los procesos de evaluación, aspecto clave para el desarrollo de habilidades cognitivas superiores y para la consolidación de una cultura pedagógica crítica.

De igual forma, los resultados asociados al desarrollo de competencias críticas profundas muestran que los estudiantes han aprendido a identificar y cuestionar estructuras de poder en los procesos educativos, a analizar situaciones complejas y a argumentar con fundamentos sólidos en contextos académicos y profesionales

(Gráficas N.°11, 12 y 13). Estas competencias son esenciales para la formación de docentes reflexivos, comprometidos con la transformación social y capaces de asumir una postura crítica frente a su práctica profesional.

En cuanto a la articulación entre teoría y práctica, los estudiantes manifiestan sentirse capaces de relacionar teorías pedagógicas con situaciones reales del aula, desarrollar una actitud reflexiva frente a su propio aprendizaje y evaluar críticamente diversas fuentes de información (Gráficas N.°14, 15 y 16). Estos resultados reflejan el fortalecimiento de procesos metacognitivos y de alfabetización informacional, competencias fundamentales en la educación superior contemporánea y en el ejercicio profesional docente.

Finalmente, los hallazgos evidencian que la formación universitaria ha contribuido de manera significativa al desarrollo de competencias profesionales complejas, tales como el diseño de propuestas educativas innovadoras y contextualizadas, la resolución de problemas educativos mediante el pensamiento lógico y creativo, la toma de decisiones pedagógicas basadas en criterios racionales y éticos, la construcción autónoma y significativa del conocimiento, la estimulación constante del pensamiento crítico y la búsqueda de múltiples soluciones ante una misma situación problemática (Gráficas N.°17 a la N.°22). La alta concentración de respuestas en las categorías favorables confirma que el enfoque formativo implementado favorece el desarrollo integral del estudiante, coherente con los principios de la didáctica crítica y la educación transformadora.

Los resultados obtenidos a partir de los Cuadros N.°23 al N.°27, correspondientes a la percepción del estudiantado, refuerzan y profundizan los hallazgos anteriormente analizados. En particular, el Cuadro N.°23 evidencia una aceptación ampliamente favorable respecto a la afirmación de que la didáctica crítica estimula el desarrollo de habilidades cognitivas, alcanzando un 92 % de respuestas positivas. Este resultado confirma que el estudiantado reconoce este

enfoque pedagógico como un medio eficaz para potenciar procesos de análisis, reflexión, argumentación y construcción significativa del conocimiento. La baja presencia de respuestas neutrales y la mínima proporción de desacuerdo sugieren, no obstante, la necesidad de seguir fortaleciendo la aplicación sistemática de este enfoque en todas las asignaturas del plan de estudios.

De manera complementaria, el Cuadro N.°24 muestra que el 92 % del estudiantado percibe mejoras en su capacidad para argumentar y defender ideas, lo cual evidencia el fortalecimiento de competencias discursivas esenciales para el pensamiento crítico y la participación académica fundamentada. En relación con la creatividad, el Cuadro N.°25 refleja una valoración positiva del papel de las tareas académicas en el desarrollo del pensamiento creativo, sugiriendo que estas actividades trascienden la reproducción mecánica del conocimiento y favorecen procesos de innovación y pensamiento divergente. Asimismo, los Cuadros N.°26 y N.°27 evidencian avances significativos en la síntesis, la integración de información y la metacognición, confirmando la promoción de aprendizajes autorregulados y profundos.

Por su parte, el análisis del Instrumento N.°2 permite contextualizar estos resultados desde la perspectiva del profesorado. El perfil docente (Cuadro N.°28) muestra una muestra mayoritariamente femenina, con amplia experiencia profesional y rangos de edad elevados, lo cual aporta solidez a las prácticas pedagógicas declaradas. Los resultados de los Cuadros N.°29 al N.°44 evidencian una alta coherencia entre las concepciones pedagógicas del profesorado y los principios de la didáctica crítica, observándose porcentajes de aceptación entre el 95 % y el 100 % en dimensiones clave como el uso de metodologías activas, la valoración de la voz estudiantil, el análisis crítico de la realidad, la formulación de preguntas profundas y la promoción de la autonomía intelectual.

Especialmente relevantes son los hallazgos asociados a la evaluación formativa, donde el profesorado declara priorizar el razonamiento, la argumentación y la reflexión metacognitiva sobre la memorización, evidenciando una ruptura progresiva con modelos evaluativos tradicionales. Asimismo, se confirma una redefinición del rol docente como guía y facilitador del aprendizaje, en consonancia con la percepción estudiantil, lo que fortalece la validez interna del estudio.

En síntesis, la discusión de los resultados permite concluir que la didáctica crítica constituye un eje articulador efectivo para el desarrollo de habilidades cognitivas superiores, el pensamiento crítico, la autonomía y la metacognición en la Licenciatura en Educación Primaria de la Universidad de Panamá. La convergencia entre las percepciones del estudiantado y las prácticas declaradas por el profesorado evidencia coherencia pedagógica y pertinencia formativa; no obstante, también se identifican áreas de mejora relacionadas con la homogeneidad en la implementación del enfoque y la necesidad de fortalecer la sistematicidad de estas prácticas en todo el currículo.

5.2 Conclusiones

En relación con la pregunta presentada en el planteamiento del problema se presentan las siguientes conclusiones

- Los resultados del estudio permiten concluir que el aula invertida contribuye de manera significativa al fortalecimiento de la didáctica crítica, al transformar el proceso de enseñanza–aprendizaje en un espacio dialógico, participativo y reflexivo. La evidencia empírica demuestra que esta metodología favorece el uso sistemático de estrategias activas, el análisis crítico de los contenidos y la construcción colectiva del conocimiento, desplazando el énfasis de la transmisión de información hacia la problematización de la realidad educativa. De este modo, el aula invertida

se consolida como un dispositivo pedagógico que operacionaliza los principios de la didáctica crítica en el contexto de la educación superior.

- El impacto de la didáctica crítica depende de una implementación coherente, sistemática y sostenida, sustentada en la formación continua del profesorado y en la alineación entre metodología, evaluación y objetivos formativos. Los resultados evidencian que la didáctica crítica alcanza mayor efectividad cuando el docente asume un rol mediador, reflexivo y comprometido con la innovación pedagógica, y cuando las prácticas de enseñanza se orientan al desarrollo del pensamiento crítico, la metacognición y la contextualización del aprendizaje. Asimismo, la evaluación formativa emerge como un componente clave para garantizar la coherencia del enfoque crítico en la formación docente.

- Los hallazgos permiten concluir que la integración del aula invertida en un enfoque de didáctica crítica impacta positivamente en el desarrollo de la autonomía y el pensamiento crítico del estudiantado. Los resultados muestran que los futuros docentes fortalecen su capacidad para autorregular su aprendizaje, analizar información desde múltiples perspectivas, argumentar sus ideas y reflexionar sobre su propio proceso formativo. Esta metodología promueve una actitud activa y consciente frente al aprendizaje, condición indispensable para la construcción de profesionales reflexivos y críticos.

- La didáctica crítica, mediada por el aula invertida, favorece la construcción de aprendizajes significativos al vincular los contenidos académicos con la realidad social, educativa y profesional del estudiantado. Los resultados evidencian que esta articulación fortalece la pertinencia del proceso formativo y contribuye a una comprensión más profunda y contextualizada

del conocimiento, aspecto esencial en la formación inicial de docentes comprometidos con la transformación educativa.

- Finalmente, se concluye que la implementación del aula invertida como estrategia metodológica no solo mejora las dinámicas pedagógicas en el aula universitaria, sino que también incide en la transformación de la cultura pedagógica institucional, al promover prácticas centradas en el estudiante, el diálogo crítico y la reflexión pedagógica permanente. En este sentido, el estudio confirma que el fortalecimiento de la didáctica crítica requiere no solo cambios metodológicos, sino también una visión institucional que respalde la innovación pedagógica y la formación integral del futuro docente.

5.3 Recomendaciones

Con base en los resultados y a la síntesis de las conclusiones ofrecidas anterior, se procede a brindar las recomendaciones del estudio:

- Fortalecer la formación docente en didáctica crítica y metodologías activas. Se recomienda implementar programas sistemáticos de capacitación docente orientados al uso pedagógico del aula invertida desde un enfoque de didáctica crítica. Dicha formación debe priorizar el desarrollo de competencias para la mediación pedagógica, el diseño de actividades problematizadoras y el fomento del pensamiento crítico y la autonomía del estudiante, de manera que el profesorado pueda integrar coherentemente la metodología en su práctica cotidiana.

- Promover la planificación didáctica articulada con el enfoque crítico. Es necesario que las instituciones de educación superior impulsen procesos de planificación didáctica que integren de forma explícita los principios de la didáctica crítica, el aula invertida y la evaluación formativa.

Esto permitirá asegurar la coherencia entre objetivos de aprendizaje, estrategias metodológicas, recursos tecnológicos y técnicas de evaluación, favoreciendo aprendizajes significativos y contextualizados.

- Fortalecer el uso de técnicas e instrumentos de evaluación formativa, tales como rúbricas, autoevaluación, coevaluación y actividades reflexivas, que permitan valorar no solo los resultados finales, sino también los procesos de aprendizaje. Esta orientación contribuye al desarrollo de la metacognición, la autonomía y la conciencia crítica de los futuros docentes.

- A partir de los resultados, se sugiere consolidar el uso intencional y reflexivo de las tecnologías educativas como mediadoras del aprendizaje crítico, evitando su uso meramente instrumental. Las plataformas digitales, recursos interactivos y herramientas colaborativas deben emplearse para promover el análisis, el debate, la construcción colectiva del conocimiento y la vinculación del aprendizaje con la realidad social.

- Se recomienda que las instituciones de educación superior generen políticas y espacios académicos que promuevan la innovación metodológica, la reflexión sobre la práctica docente y la investigación educativa. El respaldo institucional resulta clave para garantizar la sostenibilidad del enfoque de didáctica crítica y del aula invertida como estrategias transformadoras en la formación de futuros docentes.

5.4 Relación con otras Investigaciones

El presente estudio se realizó mediante la articulación sistemática de tres fuentes fundamentales: los resultados empíricos obtenidos a través de los instrumentos aplicados al estudiantado y al profesorado, los aportes teóricos de autores clave en el campo de la didáctica crítica, y el análisis interpretativo de la investigadora, con el propósito de fortalecer la validez interna, la consistencia teórica y la

profundidad analítica de los hallazgos. Esta estrategia metodológica permitió contrastar y complementar las evidencias obtenidas, asegurando una comprensión integral del fenómeno estudiado.

Desde la perspectiva empírica, los resultados evidencian que la formación impartida en la Licenciatura en Educación Primaria de la Universidad de Panamá se orienta de manera significativa hacia prácticas pedagógicas críticas, reflexivas y participativas. Tanto el estudiantado como el profesorado manifestaron altos niveles de aceptación respecto al uso de metodologías activas, estrategias dialógicas, evaluación formativa y vinculación de los contenidos con la realidad social. Estas evidencias encuentran un respaldo sólido en los planteamientos teóricos de (Oviedo, 2020), quien sostiene que la didáctica crítica no se limita a un conjunto de técnicas, sino que constituye una postura epistemológica y pedagógica orientada a la formación de sujetos críticos capaces de interpretar, cuestionar y transformar su realidad. En este sentido, la coincidencia entre los resultados empíricos y la teoría refuerza la validez de los hallazgos y confirma la pertinencia del enfoque adoptado.

De manera específica, los resultados asociados al desarrollo del pensamiento crítico y las habilidades cognitivas superiores muestran que los estudiantes reconocen avances significativos en procesos como el análisis, la argumentación, la reflexión y la toma de decisiones fundamentadas. Estos hallazgos se corresponden con lo planteado por (Cepeda Ávila, 2021), quien afirma que la didáctica crítica promueve aprendizajes profundos al situar al estudiante como protagonista del proceso educativo y al propiciar experiencias de aprendizaje que demandan razonamiento, problematización y construcción activa del conocimiento. La alta valoración de estrategias como el estudio de casos, el aprendizaje basado en problemas, los debates y las preguntas socráticas evidencia una práctica pedagógica alineada con estos postulados teóricos.

Asimismo, los resultados del Instrumento N.°1 muestran que el estudiantado percibe una fuerte relación entre los contenidos curriculares y las problemáticas sociales, así como una valoración positiva de los espacios de diálogo y reflexión. Esta evidencia empírica coincide con los planteamientos de (Rivera Campuzano, 2022), quienes señalan que la didáctica crítica parte del reconocimiento de que el conocimiento no es neutral ni descontextualizado, sino que está mediado por categorías históricas, sociales y culturales. Desde esta perspectiva, la enseñanza debe propiciar el análisis de la realidad y el cuestionamiento de las estructuras que la configuran, aspecto que se ve reflejado en la percepción estudiantil sobre el carácter crítico y contextualizado de su formación.

La triangulación también permite analizar de manera integrada el rol del docente desde la didáctica crítica. Los resultados obtenidos del Instrumento N.°2 evidencian que el profesorado se concibe mayoritariamente como guía y facilitador del aprendizaje, promotor del pensamiento crítico y mediador entre el conocimiento y la realidad del estudiante. Esta concepción coincide con lo planteado por (Oviedo, 2020), quien destaca que el docente crítico asume una función orientadora, dialógica y reflexiva, alejándose del rol tradicional de transmisor de contenidos. La convergencia entre la percepción del profesorado y la del estudiantado fortalece la coherencia pedagógica del estudio y evidencia una alineación entre el discurso docente y la práctica educativa.

En el ámbito de la evaluación, la triangulación revela una correspondencia significativa entre los resultados empíricos y los aportes teóricos. El estudiantado percibe que las evaluaciones priorizan el razonamiento, la argumentación y la reflexión por encima de la memorización, mientras que el profesorado declara utilizar técnicas e instrumentos orientados a la evaluación formativa, la autoevaluación y la metacognición. Estos hallazgos se alinean con (Cepeda Ávila, 2021), quien sostiene que la evaluación, desde un enfoque de didáctica crítica, debe concebirse como un proceso formativo y emancipador que favorezca la

autorregulación del aprendizaje y la toma de conciencia sobre los propios procesos cognitivos. La coincidencia entre ambas fuentes de información refuerza la consistencia interna del estudio.

Por otra parte, los resultados relacionados con el desarrollo de la metacognición y la autonomía intelectual muestran que los estudiantes reconocen avances en la capacidad para reflexionar sobre su propio aprendizaje, identificar fortalezas y debilidades cognitivas y aplicar los conocimientos a situaciones nuevas. Esta evidencia empírica dialoga directamente con los planteamientos de (Rivera Campuzano, 2022) quienes enfatizan que la didáctica crítica promueve sujetos reflexivos capaces de comprender cómo se construye el conocimiento y cuáles son sus implicaciones sociales y educativas. Desde esta perspectiva, la metacognición se convierte en un eje fundamental para la formación docente crítica y consciente.

La triangulación también pone de manifiesto áreas de mejora y tensiones entre la teoría y la práctica. Si bien los porcentajes favorables son ampliamente mayoritarios, la presencia de respuestas neutrales y, en menor medida, de desacuerdo, indica que la implementación de la didáctica crítica no es completamente homogénea en todas las asignaturas o contextos educativos. Este aspecto coincide con lo señalado por (Oviedo, 2020) , quien advierte que uno de los principales desafíos de la didáctica crítica radica en su aplicación superficial o fragmentada, cuando no se asume como un enfoque transversal e integral del currículo. En este sentido, la triangulación permite no solo confirmar los logros del proceso formativo, sino también identificar oportunidades de mejora para fortalecer la coherencia y sistematicidad del enfoque.

Desde la interpretación de la investigadora, la convergencia entre los resultados empíricos y los aportes teóricos de los autores analizados permite afirmar que la didáctica crítica se constituye como un eje articulador efectivo para el desarrollo

de habilidades cognitivas superiores, el pensamiento crítico y la formación de docentes reflexivos y socialmente comprometidos. La coincidencia entre la percepción del estudiantado, las prácticas declaradas por el profesorado y los fundamentos teóricos revisados fortalece la credibilidad del estudio y evidencia la pertinencia del enfoque pedagógico implementado en la Licenciatura en Educación Primaria de la Universidad de Panamá.

En síntesis, la triangulación del estudio confirma que los resultados obtenidos no son aislados ni circunstanciales, sino que se encuentran sólidamente respaldados por la teoría y por la coherencia interna entre los distintos actores del proceso educativo. La didáctica crítica, tal como se evidencia en esta investigación, no solo favorece el desarrollo cognitivo, sino que también contribuye a la formación de profesionales de la educación capaces de reflexionar críticamente sobre su práctica, su contexto y su responsabilidad social, en consonancia con los planteamientos de Oviedo (2020), Cepeda Ávila (2022) y Rivera Campuzano et al. (2022).

CAPÍTULO VI PROPUESTA

5.1 Título de la Propuesta

Seminario taller: El Aula Invertida como Motor de la Didáctica Crítica: Transformando el Aprendizaje en la Educación Superior

5.2 Objetivo de la propuesta

La propuesta presenta objetivos a corto y mediano plazo encaminados a fortalecer la efectividad del aula invertida en la potenciación de las habilidades cognitivas, mediante una didáctica crítica, que promueva una formación integral de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación, en la Universidad de Panamá, Campus Central.

5.2.1Objetivo General:

Proponer el Modelo pedagógico basado en la metodología Flipped Classroom o Aula Invertida para potenciar el aprendizaje autónomo fundamentado en los principios de la Didáctica Crítica para promover la independencia cognitiva y el pensamiento reflexivo en los estudiantes de la Licenciatura en Primaria de la Facultad de Educación.

5.2.2 Objetivos Específicos

- Aplicar instrumento de medición (pruebas cortas) que permita conocer el nivel de falencias de los estudiantes de la Licenciatura en Primaria sobre el pensamiento crítico, analítico reflexivo.
- Elaborar esquemas que permitan organizar las clases utilizando el Modelo pedagógico basado en la metodología Flipped Classroom o Aula Invertida a partir de los resultados de la aplicación del instrumento para potenciar el Aprendizaje autónomo (saber conocer, saber hacer y saber ser).
- Evaluar el impacto de la utilización del Modelo pedagógico basado en la metodología Flipped Classroom o Aula Invertida en proceso de enseñanza de los estudiantes de la Licenciatura en Primaria

5.3 Justificación de la propuesta

Prácticas pedagógicas que no solo transmitan información, sino que promuevan activamente el pensamiento sus prácticas pedagógicas. Es imperativo transitar hacia modelos que no solo transmitan información, sino que promuevan activamente el pensamiento crítico, la autonomía y la participación protagónica del estudiante en su propio proceso de formación.

Bajo esta premisa, la presente propuesta tiene como propósito suministrar herramientas innovadoras que transformen la dinámica de enseñanza y aprendizaje, fomentando la independencia cognitiva y el pensamiento reflexivo frente a las problemáticas e de la época contemporánea. Esta transición es urgente toda vez que gran parte de la educación superior aún se encuentra anclada en modelo anacrónico de enseñanza que dificultan la evolución de los estilos de aprendizaje. Al respecto González y Huerta (2019) sostiene que el modelo tradicional de enseñanza resulta insuficiente para satisfacer las expectativas actuales, limitando el desarrollo integral de las competencias requeridas en los profesionales del siglo XXI.

Por consiguiente, la relevancia de esta propuesta radica en fortalecimiento del perfil del futuro docente de la Licenciatura en Primaria mediante la implementación de la metodología Flipped Classroom (Aula Invertida). Este modelo se posiciona como una estrategia mediada por la tecnología que dinamiza y cataliza la autonomía del aprendizaje. Al intervenir la lógica tradicional trasladando la instrucción directa fuera del aula y aprovechando el tiempo presencial para la práctica y el debate, los docentes pueden ofrecer un entorno más participativo e interactivo. En definitiva, esta metodología no solo moderniza el acto educativo, sino que empodera al estudiante, permitiéndole aplicar el conocimiento con un sentido práctico y real en su futura labor pedagógica.

5.4 Descripción de la Propuesta

Para profundizar en la descripción y darle una estructura técnica y profesional a esta propuesta, la cual está basada en la metodología Flipped Classroom o Aula Invertida se articula como un sistema de aprendizaje dinámico que reestructura el tiempo lectivo para potenciar la participación del estudiante de la Licenciatura en Primaria.

Bajo esta premisa, la propuesta se operacionaliza mediante una ruta de aprendizaje estructurada en tres fases críticas (previa, durante y posterior), las cuales se materializan a través de módulos teóricos autogestionados y talleres de producción activa. Los módulos funcionan como la base de conocimiento donde el estudiante, apoyado en recursos multimedia y lecturas seleccionadas, desarrolla su independencia cognitiva fuera del aula. Esta preparación previa es el catalizador que permite que los talleres presenciales se transformen en espacios de alta demanda cognitiva, donde se privilegia la resolución de problemas, el aprendizaje colaborativo y la simulación pedagógica. De este modo, la articulación entre el contenido digital y la práctica guiada asegura que el futuro docente no solo consuma información de manera pasiva, sino que la transforme en competencias didácticas tangibles, alineadas con las exigencias de la educación primaria contemporánea

5.5 Actividades sugeridas para su implementación

La operativización de esta propuesta se concreta a través de una serie de actividades diseñadas bajo un enfoque de progresión cognitiva, asegurando que el estudiante transite de manera fluida desde la comprensión teórica hasta la aplicación práctica. Estas actividades, detalladas en el cuadro siguiente, se han seleccionado para fomentar la interactividad y la autonomía, diferenciando claramente las tareas de estudio independiente en la plataforma virtual de aquellas experiencias de aprendizaje social y colaborativo dentro del aula. De este modo, la planificación no solo organiza los contenidos en unidades manejables,

sino que establece una hoja de ruta clara para que tanto el docente como el futuro profesional de la educación básica reconozcan los hitos de aprendizaje y los productos esperados en cada etapa del proceso.

Cuadro N° 5: Distribución de las Actividades Sugeridas

Fases	Módulo	Descripción	Actividades
Fase Inicial	Módulos de Instrucción Virtual (Fase de Preclase)	La base del modelo descansa en la creación de Módulos de Aprendizaje Autónomo alojados en una plataforma virtual	Píldoras educativas: Videos cortos (de 5 a 10 minutos) diseñados por el docente sobre conceptos teóricos clave. Lecturas curadas: Material bibliográfico seleccionado para fomentar la independencia cognitiva. Cuestionarios de autocomprobación: Breves ejercicios en línea que permiten al estudiante verificar su comprensión antes de asistir a la sesión presencial.
Fase de Clases Presencial	Talleres de Aplicación Práctica	Con la teoría ya revisada, el tiempo en el aula se libera para la praxis pedagógica. Se desarrollan talleres	Resolución de casos: Los futuros docentes enfrentan situaciones reales del aula de primaria y proponen soluciones colaborativas. Microenseñanza: Sesiones donde el estudiante practica estrategias didácticas con sus pares, recibiendo retroalimentación inmediata bajo un enfoque formativo.

			Aprendizaje Basado en Problemas (ABP): Proyectos grupales que integran las TIC y los contenidos curriculares.
Fase de Postclase)	Espacios de Tutoria y Reflexión	Para consolidar el aprendizaje, se establecen mecanismos de cierre que promueven la metacognición	Diarios de reflexión: Espacios donde el estudiante analiza cómo la metodología impacta su propia formación profesional. Foros de discusión técnica: Debate en linea sobre la aplicabilidad de lo aprendido en el contexto escolar panameño.

Fase Final	Hilión y Cierre de la Propuesta	Esta estructura modular no solo moderniza la entrega de contenidos, sino que transforma el rol del docente universitario, quien deja de ser un transmisor de información para convertirse en un facilitador del aprendizaje. Al implementar estos talleres y módulos, se garantiza que el futuro docente no solo 'sepa' sobre pedagogía, sino que sepa hacer y sepa ser, desarrollando las competencias necesarias para enfrentar los desafíos de la educación básica actual.	

5.6 Recursos

La viabilidad y sostenibilidad de este modelo pedagógico se sustentan en la gestión eficiente de tres pilares fundamentales: los recursos humanos, materiales y económicos. En este sentido los recursos propuestos son: humanos, materiales, económicos, como se observan en los siguientes apartados.

5.6.1 Recursos Humanos

En cuanto al talento humano, la propuesta requiere la participación de los siguientes recursos humano:

- Docentes del departamento de Didáctica y Tecnología Educativa.
- Estudiantes de la Licenciatura en Primaria de la Facultad de Educación.

5.6.2 Recursos Materiales

Los recursos materiales que se utilizarán en el desarrollo de esta propuesta son:

- **Tecnologías educativas**: Computadoras, internet, plataformas, herramientas tecnológicas.
- **Materiales didácticos**: Recursos de aprendizaje digital.
- **Espacios físicos**: Auditorio de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Panamá, Campus Central.

5.6.3 Recursos Económicos

Se orientan a la inversión necesaria para la adquisición de licencias de software educativo, la producción de contenidos multimedia de alta calidad y los incentivos para la actualización docente constante. La integración coordinada de estos elementos garantiza que el Aula Invertida no sea solo una iniciativa aislada, sino una estructura sólida capaz de transformar la realidad educativa universitaria.

Cuadro N°6: Presupuesto

5.7 Presupuesto

ETAPA	DESCRIPCIÓN	COSTO UNITARIO	SUBTOTAL
Etapa Elaborar programación analitica	Pretest Transporte. Alimentación Confección e impresión de la nota de permiso	B/. 1.00X 60 B/. 5.00 B/.7.50 X 3 días B/.1.00	B/. 60.00 B/. 75.00 B/.22.50 B/.1.00
		Subtotal	B/.158.50
Etapa Ejecución	Elaborar guía didáctica Impresión de tallere Compra Sotfware	B/. 25.00 B/. 10.00 B/.350.00	B/. 25.00 B/. 450.00 B/.350.00
		Subtotal	**B/.825.00**
I. Informe Final	• Postest • Evaluación de la Propuesta aplicación de instrumento • Informe Final	7.50 c/u B/. 125.00 B/. 75.00	337.50 B/. 125.00 B/. 75.00
		Subtotal	**B/.537.50**
	Imprevistos	**Subtotal**	**B/.300.00**
		TOTAL	**B/.1,820.50**

5.8 Evaluación de la Propuesta

La evaluación del impacto de la propuesta se llevará a cabo mediante los siguientes indicadores

- Evaluación de satisfacción docente (encuesta postaller para medir el nivel de satisfacción y aplicabilidad de las metodologías aprendidas).
- Evaluación del desempeño estudiantil (a través de rúbricas que incluyan aspectos de habilidades cognitivas: metacognición, pensamiento crítico, creatividad, autonomía).

- Percepción estudiantil (mediante encuestas semestrales sobre la efectividad de las nuevas estrategias. basadas en aula invertida y didáctica crítica).
- Talleres periódicos para intercambiar opinión con los docentes, y poder evaluar la efectividad del aula invertida como motor para la implementación de la didáctica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barreto, B. (2022). Publicación: Los modelos pedagógicos y su relación con el rendimiento académico en la enseñanza primaria de la Institución Educativa Mogambo. *UMECIT*, 1-3.

Carmona Pentón, C. R.-P.-H. (2021). *Estrategias didácticas para promover el aprendizaje significativo dirigido a estudiantes universitarios.* Revista de Investigación Educativa Latinoamericana, X(X),.

Casasola, R. W. (2020). El papel de la didáctica en los procesos de enseñanza y aprendizaje universitarios. *Instituto Tecnológico de Costa Rica*, 8 -9.

Cepeda Ávila, K. I. (2021). *Diseño de modelo de formador de formadores para el fortalecimiento del desempeño pedagógico docente en la universidad de Guayaquil, 2021(Tesis, Universidad de Perú).* Perú: Red de Repositorios Latinoamericanos. Obtenido de https://repositorioslatinoamericanos.uchile.cl/handle/2250/4811787

Chahua Valero, M. J. (2021). *El desarrollo cognitivo y su importancia según Piage.* Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

Cruz-Montero, J. H.-A.-P.-Q. (2020). *Tensiones didácticas: el análisis de incidentes críticos como fortalecedores reflexivos de la docencia en contextos vulnerables(Tesis, Universidad Tecnológica del Perú).* Perú: Universidad Cesar Vallejo, Repositorio Digital Institucional. Obtenido de https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/71053

Daniel Rubén Tacca Huamán, A. L. (2019). *Estrategias neurodidácticas, satisfacción y rendimiento académico en estudiantes universitarios(Tesis, Universidad Tecnológica de Perú).* Perú: Repositorio Scielo. Obtenido de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-76962022000401297

Escandón, J. &. (2021). *La historia como herramienta para el desarrollo de los procesos cognitivos en el aprendizaje.* . Revista Latinoamericana de Educación y Aprendizaje en Ciencias Sociales y Humanidades, 4(1), 1525–1540.

Espana, J. I. (2019). La Didáctica Crítica como parte de las estrategias Pedagógicas para hacer Frente al Fenómeno de la Deserción Escolar. *Universidad UMECIT*, 10 -11.

Ferrer Beltrán, J. (2021). *Prueba sin convicción. Estándares de prueba y debido proceso.* Madrid, Marcial Pons: Cuadernos electrónicos de filosofía del derecho, ISSN-e 1138-9877, Nº. 44 .

Flores Quispe, D. M. (2022). *Aprendizaje Social.* Lima Perú.

Gamboa Rubio, E. y. (2021). Influencia de la Comprensión Lectora en el Pensamiento Crítico en Estudiantes de Educación Primaria. *Dialnet.*

González Alonso, F. &.-I. (2022). *La didáctica como ciencia y tecnología de la enseñanza.* . Papeles Salmantinos de Educación, 26, 127–147. .

Hernández Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. (2018). *Metodología de la investigación científica (8a ed.).*

Hernández-Sampieri, R. F.-C. (2014). *Metodología de la Investigación.* . 6ta. Edición. McGraw-Hill Interamericana.

Holguín-Alvarez, J. L.-P.-Q.-M.-B. (2020). *Tensiones didácticas: el análisis de incidentes críticos como fortalecedores reflexivos de la docencia en contextos vulnerables.* En Gestión del conocimiento: perspectiva multidisciplinaria (Vol. 26, pp. 265–283). Fondo Editorial Universitario.

Loaiza Ortiz, Y. N. (2021). *Análisis de la Pintura como Estrategia Didáctica para la Enseñanza y Aprendizaje de la Filosofía Moderna.* Bogotá, Colombia: Repositorio Universidad La Gran Colombia.

Loubiès Valdés, L. (. (2019). *Desafíos que enfrenta la formación inicial docente en convivencia escolar desde formadores/as de formadores/as.* Chile: Tesis. Universidad de Chile.

Martinez, P. E. (2020). *Pensamiento Crítico en la Educación: Propuestas Investigativas y Didácticas.* Bogota: docentes e investigadores, Universidad de La Salle, Bogotá. Obtenido de https://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20210211051501/Pensamiento-critico-educacion.pdf

Maure, L. M. (2019). *Competencia de Análisis e Intervención Didáctica del Docente de Primaria en Panamá(Tesis, Universidad de Barcelona).* Espana: Repositorio, Dialnet. Obtenido de https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=265980

Murillo, F. (2025). *Rasgos didácticos en guías de enseñanza aprendizaje para promover la habilidad de la lectura crítica virtual* (Vol. Vol. 18 Núm). Universidad de Antioquía.

Niño Morante, N. U. (2022). *"Estrategias didácticas para promover el aprendizaje significativo dirigido a estudiantes universitarios(Artículo científico, Universudad de la Habana, Cepes, Cuba).* Cuba: Repositorio Scielo. Obtenido de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-76962022000401297

Oliveras, J. &. (2021). *Aplicación del Entorno Tecnológico en el Pensamiento Crítico.* .

Oviedo, P. y. (2020). Pensamiento Crítico en la Educación: Propuesta Investigativa y Didáctica. *Universidad de La Salle/ Bogotá*, 12- 14.

Paulo Emilio Oviedo, R. M. (2020). *Pensamiento crítico en la educación : propuestas investigativas y didácticas.* Universidad de La Salle. Facultad de Ciencias de la Educación/ Tesis de maestria, Bogota. Obtenido de

https://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20210211051501/Pensamiento-critico-educacion.pdf

Paulo Emilio Oviedo, R. M. (2020). *Pensamiento crítico en la educación : propuestas investigativas y didácticas.* Universidad de La Salle. Facultad de Ciencias de la Educación , Bogotá/ Colombia. Obtenido de https://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20210211051501/Pensamiento-critico-educacion.pdf

Paulo Emilio Oviedo, R. M. (2020). Pensamiento Crítico en la Educación Propuesta Investigativa y Didáctica. *Universidad de La Salle.*

Pentón, C. (2021). *Los docentes deben centrar su trabajo en elaborar estrategias didácticas que perfeccionen las habilidades para "aprender a aprender" en los estudiantes.*

Peñafort-Camacho, L. C.-G. (2022). *La didáctica: desde su definición e historia hasta sus fundamentos en el diálogo.* Research, Society and Development, 11.

Rivera Campuzano, R. M. (2022). Didáctica Cr'tica como Fortalecimiento en el Proceso de Ensenanza Aprendizaje en la Educación Superior en el Ecuador. *Dialnet*, 9- 10.

Rivera Casasola, W. (2020). *El papel de la didáctica en los procesos de enseñanza y aprendizaje universitarios.* Costa Rica: Repositorio, Scielo. Articulo cientifico, Instituto Tecnológico de Costa Rica. Obtenido de https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1659-38202020000100038

Roque Condori, P. (2024). *La didáctica crítica en la construcción de saberes y conocimientos desde la lengua aimara.* . Revista Científica de Publicación del Centro Psicopedagógico y de Investigación en Educación Superior.

Rosário, P. N. (2022). *Self-regulated learning and cognitive development in higher education.* . Educational Psychology Review, 34, 1937–1962.

Salazar Béjar, J. E. (2021). *Estrategias metacognitivas para el logro de aprendizajes significativos.* . Revista Conrado, 18(84), 6–16.

Silva, A. M. (2020). *Desarrollo del pensamiento creativo, crítico y reflexivo en la Educación.* Revista de Educación y Pedagogía, 15(2), 45–58.

Sobarzo Ruiz, R. A. (2023). *La construcción del aprendizaje: teoría de la carga cognitiva y aprendizaje significativo.* . Revista Avante de Ciencias Sociales y Humanidades, 3(especial), 35–43.

Tacca Huamán, D. R. (2019). *Estrategias neurodidácticas, satisfacción y rendimiento académico en estudiantes universitarios.* Cuadernos de Investigación Educativa.

Valdés, L. L. (2019). *Desafíos que enfrenta la Formación Inicial Docente en Convivencia Escolar desde la perspectiva de formadores de formadores(Tesis, Universidad de Chile).* Chile: Repositorio, Scielo. Obtenido de https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052020000100223#:~:text=Los%20desaf%C3%ADos%

Valenzuela, J. N. (2022). *Estrategias didácticas para el desarrollo del pensamiento crítico en educación superior.* Educación XX1, 25(1), 245–267.

Zarzar, C. &. (2023). *Pensamiento crítico, metacognición y aprendizaje significativo en la universidad.* .. Revista Electrónica de Investigación Educativa.

ANEXOS

Anexo N° 1: Encuesta dirigida a Estudiantes

UNIVERSIDAD DE PANAMÁ

VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN CON ÉNFASIS EN DIDÁCTICA

(Encuesta de Opinión para Estudiantes)

Generalidades:

Cómo estudiante de la cuarta cohorte del doctorado en Educación con Énfasis en Didáctica, brindado por la Universidad de Panamá, Facultad de Ciencias de la Educación, les pido de manera muy respetuosa su apoyo, llenando este instrumento de evaluación, donde no es necesario colocar su nombre, ni ningún tipo de identificación, y de esta manera estarían apoyando el proyecto de investigación que se realiza.

Indicaciones:

Usted debe leer cada ítem y seleccionar los que le identifica. Para el llenado de este cuestionario: marque con una X dentro del recuadro seleccionado. Este pone en práctica la escala Likert.

VALOR	FRECUENCIA
5	Totalmente de acuerdo
4	Parcialmente de acuerdo
3	No deseo opinar
2	Parcialmente en desacuerdo
1	Totalmente en Desacuerdo

ASPECTOS GENERALES
¿Cuál es su sexo?
Femenino
Masculino
Señale el nivel que cursa
Primer año
Segundo año
Tercer año
Cuarto año

Quinto año
Usted ha estudiado otra carrera aparte de la Licenciatura en Educación Primaria.
SI
NO

ASPECTOS ESPECÍFICOS						
	Metodología: Uso de estrategias Dialógicas	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**
4	**En el proceso de enseñanza y aprendizaje se utilizan las siguientes estrategias**					
	Estudio de casos					
	Aprendizaje basado en problema					
	Lecturas guiadas					
	Aprendizaje cooperativo					
	Clases magistral					
	Debates					
	Exposiciones con apuntes					
	Preguntas socráticas					
	Memorización					
	Diario de aprendizaje (qué aprendieron, cómo lo aprendieron y cómo deben mejorar)					
5	**Recursos didácticos utilizados en el proceso de enseñanzas y aprendizaje**					
	Organizadores gráficos					
	Simulación					
	Recursos audiovisuales					
	Presentaciones con diapositivas					
	Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA)					
	Tablero					

ASPECTOS ESPECÍFICOS						
	Metodología: Uso Tecnología	5	4	3	2	1
6	Tipo de tecnología que utilizo en el proceso de enseñanzas y aprendizaje					
	Canva					
	Google Site					
	Formularios de Google					
	Prezzi					
	Kahoot					
	CmapTool					
	Inteligencia Artificial					
	Padlet					
	Drive					
	Classroom					

ASPECTOS ESPECÍFICOS						
	EVALUACIÓN	5	4	3	2	1
7	**Técnicas de evaluación que utilizan mis docentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje**					
	Debates sobre temas controversiales en clases					
	Pruebas escritas					
	Charlas					
	Desarrollo de problemas sobre temas sociales					
	Mesa Redonda					
	Pruebas de verdadero o falso					
	Exámenes de opción múltiples					
	Ensayos que argumenten su postura					
	Analizar y aplicar información para crear soluciones viables					
	Memorización					
8	**Instrumentos de evaluación utilizado por mis docentes como apoyo en el proceso de evaluación**					

	Rúbricas					
	Escalas					
	Lista de Cotejo					
	Bitácoras					
	Diario de clases					
	Ficha de Observación					

ASPECTOS ESPECÍFICOS						
		5	**4**	**3**	**2**	**1**
9	Evalúas lo que aprendes, de manera reflexiva lo que aprendes, como lo aprendes y que debes mejorar					
10	Su profesor lo motiva a estudiar					
11	Sientes que las preguntas o problemas planteados por su docente le desafían a pensar de manera más profunda o a considerar diferentes perspectivas					
12	¿Las estrategias de enseñanza que usa su profesor le ayudan a identificar cuáles son su fortalezas y debilidades cognitivas?					
13	Su docente le ha enseñado a reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje					
14	Te sientes más seguro o capaz de aplicar los conceptos aprendidos a situaciones nuevas o problemas fuera de clase					
15	¿Consideran que las actividades en clase le hacen pensar de manera más profunda o creativa?					
16	Han notado mejoras en su capacidad para analizar, interpretar o sintetizar información desde que estás en esta clase					
17	Consideran que la integración de tecnología en su proceso de enseñanza y aprendizaje es fundamental					

Gracias por su apoyo

Anexo N° 2 Encuesta dirigida a Docente

UNIVERSIDAD DE PANAMÁ

VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN CON ÉNFASIS EN DIDÁCTICA

(Encuesta de Opinión para Docente)

Generalidades:

Cómo estudiante del Doctorado en Educación de la Universidad de Panamá, les pido de manera muy respetuosa su apoyo, llenando este cuestionario de escala Likert, los datos que usted suministre solo será utilizado con fines académicos, por lo tanto, usted no está obligado a firmar este documento.

Indicaciones: los ítems de este instrumento tienen dos secciones, la primera sección de aspectos generales pueden ser respondidas mediante una X según condición particular. La segunda sección de aspectos específicos, después de leer cada ítem, usted podrá seleccionar marcando con una x la opción que mejor se ajusta a su opinión, teniendo en cuenta la siguiente escala, donde:

1	Totalmente de acuerdo
2	De acuerdo
3	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
4	En desacuerdo
5	Totalmente en Desacuerdo

ASPECTOS GENERALES
Sexo
Femenino
Masculino
Rango de edad
20 -30
31- 40
41 -50

51 -60
Más de 61 años
Años de servicios
1 - 5
5 - 10
10 - 15
20 - 25
Más de 25
Ha trabajado alguna vez en contextos educativos flexibles
SI
NO

ASPECTOS ESPECÍFICOS						
	Metodología: Uso de estrategias dialógicas	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**
1	**Secuencia con la que utilizo las siguientes estrategias en el desarrollo de clases y la frecuencia con que lo hace**					
	Estudio de casos					
	Aprendizaje basado en problema					
	Lecturas guiadas					
	Aprendizaje cooperativo					
	Clases Magistral					
	Debates					
	Exposiciones con apuntes					
	Preguntas socráticas					
	Memorización					
	Diario de aprendizaje (qué aprendieron, cómo lo aprendieron y cómo deben mejorar)					
6	**Utilizó los siguientes recursos didácticos en el desarrollo de mis clases**					
	Organizadores gráficos					
	Simulación					

	Recursos audiovisuales					
	Presentaciones con diapositivas					
	Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA)					
	Tablero					

ASPECTOS ESPECÍFICOS						
	Metodología: Uso Tecnología	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**
7	Tipo de tecnología que utilizo en el desarrollo de mis clases					
	Canva					
	Google Site					
	Formularios de Google					
	Prezzi					
	Kahoot					
	CmapTool					
	Inteligencia Artificial					
	Padlet					
	Drive					
	Otros					
8	**En el desarrollo de cada tema hago conexión con la realidad social**					
	Vinculación de los contenidos curriculares con la realidad social y cultural del contexto					
	Abordaje de temas relevantes y problemáticas sociales					
	Desarrollo de una conciencia crítica y social en los estudiantes					

ASPECTOS ESPECÍFICOS						
	EVALUACIÓN	5	4	3	2	1
9	**Utilizo las siguientes técnicas para evaluar el aprendizaje de mis estudiantes**					
	Debates sobre temas controversiales en clases					
	Pruebas escritas					
	Charlas					
	Desarrollo de problemas sobre temas sociales					
	Mesa Redonda					
	Pruebas de verdadero o falso					
	Exámenes de opción múltiples					
	Ensayos que argumenten su postura					
	Analizar y aplicar información para crear soluciones viables					
	Memorización					
10	**Utilizo los siguientes instrumentos como apoyo en el proceso de evaluación**					
	Rúbricas					
	Escalas					
	Lista de Cotejo					
	Diario de clases					
	Ficha de Observación					
	Otros					

ASPECTOS ESPECÍFICOS						
	ACTUALIZACIÓN DOCENTE	5	4	3	2	1
11	**En los últimos cinco años me he capacitado, sobre los siguientes temas**					
	Enfoque por Competencias					
	Evaluación por Competencias					
	Metodologías Activas y Aprendizaje Colaborativo					
	TIC y Competencias Digitales					
	Desarrollo de Habilidades Socioemocionales					
	Diseño de Actividades de Aprendizaje Auténtico					
	Gestión del Aula y Técnicas de Motivación					

	Innovación Pedagógica y Nuevas Tendencias Educativas					
	Aprendizaje Diferenciado e Inclusión Educativa					
	Competencias de Comunicación Efectiva					
	PLATAFORMAS DIGITALES					
12	Pienso que las siguientes plataformas digitales me funcionan en el desarrollo de mis clases					
	Classroom					
	Campus Virtual E-Educativa de la UP					
	UP-Virtual					
	MOODLE					
	Otras					
ASPECTOS ESPECÍFICOS						
	DESARROLLO SECUENCIADO DE CLASES	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**
13	**En el desarrollo de cada tema pongo en práctica la siguiente secuencia**					
	Actividad de Inicio					
	Actividad de Proceso					
	Actividad de Cierre					
14	**En el desarrollo de cada tema pongo en práctica la siguiente secuencia para evaluar a mis estudiantes**					
	Evaluación Diagnóstica					
	Evaluación Formativa					
	Evaluación Sumativa					
	Autoevaluación					
	Coevaluación					
	Heteroevaluación					
15	**Participo en el proceso de evaluación sobre mi propia práctica docente (autoevaluación)**					
	SI					
	NO					

Gracias por su apoyo

Anexo N° 3 Matriz de Búsqueda



Anexo N° 4: Ecuación de Búsqueda:




UTP
Universidad Tecnológica del Perú
Repositorio Institucional
Estrategias didácticas del docente y el desarrollo del


Tensiones didácticas: el análisis de incidentes críticos como fundamentos referentes de la docencia en contextos vulnerables


Dialnet
Competencia de análisis e intervención didáctica del docente de primaria en



Mendive. Revista de Educación

ARTÍCULO ORIGINAL

Estrategias didácticas para promover el aprendizaje significativo dirigido a estudiantes universitarios

Estratégias didáticas para promover a aprendizagem significativa voltadas para estudantes universitários



Perú | info:eu-repo/semantics/doctoralThesis

Diseño de modelo de formador de formadores para el fortalecimiento del desempeño pedagógico docente en la Universidad de Guayaquil, 2021



Repositorio UNECIT > E. TESIS DOCTORALES > BA. FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Doctorado en Ciencias de la Educación con Énfasis en Investigación, Evaluación y Formulación de Proyectos Educativos

Desarrollo del pensamiento crítico en niños de educación básica primaria a partir de la didáctica de los docentes

Autor	
Tutores	
Tipo de contenido	
Fecha	2019-07
Editorial	
Materia	


Revistas y libros
Registro
Inicio sesión
TESIS DOCTORALES SOBRE DIDACTICA CRITICA
24 resultados

Anexo N° 5: Certificación de la Validación del Instrumento

ACTA DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

A quién Concierne

Quién suscribe **Emma Isiris Tapia Arboleda** con título de Doctor(a) en **Educación con Énfasis en Didáctica**, a través de la presente manifiesto que he validado los modelos de instrumentos elaborados por la Doctoranda **Mireya Antonia Pino Asprilla** con Cédula de Identidad Personal **N° 5-18-828,** quien cursa la cuarta Cohorte del Doctorado en Educación con énfasis en Didáctica en la **Universidad de Panamá** cuyo trabajo de grado tiene como objetivo: Determinar la efectividad del uso de la Didáctica Crítica para potenciar las habilidades cognitivas en la formación del docente de la Licenciatura en Educación Primaria, de la Facultad de Ciencias de la Educación, de la Universidad de Panamá (campus central), considerando que:

"El instrumento se encuentra adecuado para ser aplicado a la muestra objeto de estudio.

Dado en la ciudad de Panamá a los 12 días del mes de julio de 2024

Atentamente

Emma Isiris Tapia Arboleda
Nombre del experto
Ced. PE-5-317

ACTA DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

A quién Concierne

Quien suscribe **NILSA MORALES** con título de Doctor(a) en **DIDÁCTICA**, a través de la presente manifiesto que he **validado** los modelos de instrumentos elaborados por la Doctoranda **Mireya Antonia Pino Asprilla** con Cédula de Identidad Personal **N° 5-18-828**, quien cursa la cuarta Cohorte del Doctorado en Educación con énfasis en Didáctica en la **Universidad de Panamá** cuyo trabajo de grado tiene como objetivo: Determinar la efectividad del uso de la Didáctica Crítica para potenciar las habilidades cognitivas en la formación del docente de la Licenciatura en Educación Primaria, de la Facultad de Ciencias de la Educación, de la Universidad de Panamá (campus central), considerando que:

"El instrumento se encuentra adecuado para ser aplicado a la muestra objeto de estudio.

Dado en la ciudad de Panamá a los 12 días del mes de julio de 2024

Firma

ACTA DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

A quién Concierne

Quién suscribe **Elvin Miller Duguel** con título de Doctor(a) en **Educación con Énfasis en Evaluación**, a través de la presente manifiesto que he validado los modelos de instrumentos elaborados por la Doctoranda **Mireya Antonia Pino Asprilla** con Cédula de Identidad Personal **N° 5-18-828,** quien cursa la cuarta Cohorte del Doctorado en Educación con énfasis en Didáctica en la **Universidad de Panamá** cuyo trabajo de grado tiene como objetivo: Determinar la efectividad del uso de la Didáctica Crítica para potenciar las habilidades cognitivas en la formación del docente de la Licenciatura en Educación Primaria, de la Facultad de Ciencias de la Educación, de la Universidad de Panamá (campus central), considerando que:

"El instrumento se encuentra adecuado para ser aplicado a la muestra objeto de estudio.

Dado en la ciudad de Panamá a los 12 días del mes de julio de 2024

Elvin Miller Duguel

1-25-1440

Firma

Anexo N°6: Certificación del Profesor de español

UNIVERSIDAD DE PANAMÁ
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN CON ÉNFASIS EN DIDÁCTICA
E S D

Estimados Señores

El suscrito notifica haber revisado por solicitud de la doctoranda Mireya Pino Asprilla con cédula de identidad personal. 5-18-828, la tesis titulada LA DIDÁCTICA CRÍTICA: UNA ALTERNATIVA PARA POTENCIAR HABILIDADES COGNITIVAS EN ESTUDIANTES DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA para obtener el título de Doctora en Educación con énfasis en Didáctica.

Y a su vez doy fe de que el documento cumple satisfactoriamente, con todos los requisitos formales de ortografía, sintaxis y de redacción exigidos por el idioma español.

Atentamente,

Ángel Gómez S.

Cédula: 5-23-563

Código de profesor G-638 de la Universidad de Panamá

Adjunto: Copia de diploma de Licenciatura en Humanidades con Especialización en Español

UNIVERSIDAD DE PANAMA

LA FACULTAD DE

Humanidades

EN VIRTUD DE LA POTESTAD QUE LE CONFIEREN LA LEY Y EL ESTATUTO UNIVERSITARIO,
HACE CONSTAR QUE

Angel Gómez Sánchez

HA TERMINADO LOS ESTUDIOS Y CUMPLIDO CON LOS REQUISITOS
QUE LE HACEN ACREEDOR AL TITULO DE

Licenciado en Humanidades con Especialización en Español

Y EN CONSECUENCIA SE LE CONCEDE TAL GRADO CON TODOS LOS DERECHOS,
HONORES Y PRIVILEGIOS RESPECTIVOS, EN TESTIMONIO DE LO CUAL SE LE EXPIDE
ESTE DIPLOMA EN LA CIUDAD DE PANAMÁ, A LOS cinco
DIAS DEL MES DE febrero DEL AÑO dos mil uno

Secretario General
Diploma 82115
Identificación Personal 5-23-563

Decano

Rector



UNIVERSIDAD DE PANAMÁ

LA FACULTAD DE

Humanidades

EN VIRTUD DE LA POTESTAD QUE LE CONFIEREN LA LEY Y EL ESTATUTO UNIVERSITARIO,
HACE CONSTAR QUE

Ángel Gómez Sánchez

HA TERMINADO LOS ESTUDIOS DE POSTGRADO Y CUMPLIDO CON LOS
REQUISITOS QUE LE HACEN ACREEDOR AL TÍTULO DE

Magister en Literatura Comparada

Y EN CONSECUENCIA, SE LE CONCEDE TAL GRADO CON TODOS LOS DERECHOS,
HONORES Y PRIVILEGIOS RESPECTIVOS. EN TESTIMONIO DE LO CUAL SE LE EXPIDE
ESTE DIPLOMA EN LA CIUDAD DE PANAMÁ, A LOS ocho
DÍAS DEL MES DE septiembre DEL AÑO DOS MIL veintitrés.

Diploma 31584

Identificación Personal
5-23-563

Eduardo Flores Cort

UNIVERSIDAD DE PANAMA
2138529

UNIVERSIDAD DE PANAMÁ

LA FACULTAD DE

Humanidades

EN VIRTUD DE LA POTESTAD QUE LE CONFIEREN LA LEY Y EL ESTATUTO UNIVERSITARIO,
HACE CONSTAR QUE

Ángel Gómez Sánchez

HA TERMINADO LOS ESTUDIOS DE POSTGRADO Y CUMPLIDO CON LOS
REQUISITOS QUE LE HACEN ACREEDOR AL TITULO DE

Magister en Lengua Española y Literatura para el Nivel Superior

Y EN CONSECUENCIA, SE LE CONCEDE TAL GRADO CON TODOS LOS DERECHOS,
HONORES Y PRIVILEGIOS RESPECTIVOS. EN TESTIMONIO DE LO CUAL SE LE EXPIDE
ESTE DIPLOMA EN LA CIUDAD DE PANAMA, A LOS ocho
DÍAS DEL MES DE marzo DEL AÑO DOS MIL Decinueve.

Registro 26906

Edmundo Flores Castro

