

RECIBIDO EL 28 DE SEPTIEMBRE DE 2021 - ACEPTADO EL 28 DE DICIEMBRE DE 2021

TENDENCIAS DE ESTUDIOS SOBRE LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL DOCENTE Y EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO DE ESTUDIANTES EN CONTEXTOS RURALES¹

TRENDS IN STUDIES ON CONTINUING TEACHER EDUCATION AND THE DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING OF STUDENTS IN RURAL CONTEXTS

TENDÊNCIAS EM ESTUDOS SOBRE A FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES E O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO CRÍTICO DOS ESTUDANTES EM CONTEXTOS RURAIS

196

Oscar Olmedo Valverde Riascos²

Liliana Martínez Barragán³

¹ Artículo de revisión: Este artículo se deriva del estado del arte de una investigación doctoral que se titula "la formación permanente del profesor en la escuela y su aporte en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de contextos rurales del municipio de montería"

² Oscar Olmedo Valverde Riascos. Doctor en estudios sociales y políticos de la educación-Universidad de Valencia-España. Investigador Senior reconocido por Min-Ciencias, Colombia. Perteneció al grupo praxis categorizado en A. profesor Universidad Mariana y UMECIT-Panamá. Código ORCID: 0000-0002-2306-4053. Correo: ovalverde@umariana.edu.co. Residente en Pasto-Colombia.

³ Liliana Patricia Martínez Barragán. Doctoranda de la UMECIT-Panamá. Magister en Educación de la Universidad de Córdoba. Rectora de la Institución Educativa Guateque de Montería-Colombia. Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5894-2349> Correo: lmartinezbarragan@gmail.com. Residente en Montería-Colombia

RESUMEN

El presente artículo muestra los resultados de una revisión sistemática de literatura en torno a las reflexiones teóricas e investigativas sobre las categorías de estudio formación permanente del docente en contextos rurales y el desarrollo del pensamiento crítico, desde una perspectiva conceptual y hermenéutica, para continuar en la comprensión del estudio a profundidad. En ese sentido, se definen cada una de las categorías y se describen las tendencias o enfoques, desde el ámbito teórico, epistémico y metodológico, concluyendo que son pocos los estudios en formación permanente docente con énfasis en la ruralidad y su aporte al desarrollo del pensamiento crítico. Además se advierte que la formación docente se configura como uno de los factores decisivos para que los estudiantes desarrollen un pensamiento crítico que les posibilite contar con las herramientas cognitivas, habilidades y competencias blandas, necesarias para enfrentar la complejidad de la vida actual, aún más en tiempos de pandemia COVID-19, teniendo en cuenta que desde esta perspectiva se trasciende el carácter instrumental del conocimiento, dando paso a procesos de construcción crítica y colectiva.

PALABRAS CLAVE: formación docente, educación rural, pensamiento crítico.

ABSTRACT

This article shows the results of a systematic review on the theoretical and research reflections on the study categories of continuing teacher education in rural contexts and the development of critical thinking, from a conceptual and hermeneutic perspective, in order to continue in the understanding of the study in depth. In this sense, each of them is defined and the trends or approaches are described from the theoretical, epistemic and methodological point of view, concluding that there are few studies on teacher training with

emphasis on rurality and its contribution to the development of critical thinking. It is also noted that teacher training is configured as one of the decisive factors for students to develop critical thinking that will enable them to have the necessary cognitive tools to face the complexity of current life, taking into account that from this perspective the instrumental nature of knowledge is transcended, giving way to processes of critical and collective construction.

KEYWORDS: teacher training, rural education, critical thinking.

RESUMO

Este artigo mostra os resultados de uma revisão sistemática da literatura sobre reflexões teóricas e de investigação sobre as do estudo da formação contínua de professores em contextos rurais e o desenvolvimento do pensamento crítico, de uma perspectiva conceptual e hermenéutica, a fim de continuar a compreender o estudo em profundidade. Neste sentido, cada uma delas é definida e as tendências ou abordagens são descritas, a partir da esfera teórica, epistémica e metodológica, concluindo-se que há poucos estudos sobre a formação de professores com ênfase na ruralidade e a sua contribuição para o desenvolvimento do pensamento crítico. Também se observa que a formação de professores se configura como um dos factores decisivos para que os alunos desenvolvam um pensamento crítico que lhes permita ter as ferramentas cognitivas, as competências e as competências transversais necessárias para lidar com a complexidade da vida moderna, ainda mais nos tempos da pandemia COVID-19, tendo em conta que, desta perspectiva, a natureza instrumental do conhecimento é transcendida, dando lugar a processos de construção crítica e colectiva.

PALAVRAS-CHAVE: formação de professores, educação rural, pensamento crítico.

1. INTRODUCCIÓN

Hablar de formación docente implica referirse a un concepto que ha evolucionado con el tiempo atendiendo a las variaciones histórico culturales de la época, construcciones epistemológicas, gnoseológicas, ontológicas, históricas y políticas, representadas en tres grandes paradigmas: el tecnicista con su visión instrumental del profesor (Rodríguez, 1980; Montero, 1987; Feo, 2011; Castillo y Montes, 2012), el constructivista que apuesta por un proceso activo, reflexivo y cambiante (Zabalza, 1990; Marcelo, 1995; Díaz, 2002; Valverde, 2016) y el crítico reflexivo enfocado en procesos de auto observación, reflexión compartida, innovación y construcción de nuevos conocimientos (Imbernon, 1989; Medina y Domínguez, 1989; Abero, 2015; Torres, 2015; Reyes, 2013), estructura desde la cual este artículo pretende una comprensión de las diferentes perspectivas de formación permanente del docente que permitan crear conocimiento para posteriormente configurar una propuesta dialógica, sistémica, holística, dinámica y pertinente para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de contextos rurales.

La metodología utilizada en el rastreo bibliográfico se fundamentó desde una perspectiva cualitativa para el desarrollo de un análisis de contenido de investigaciones obtenidas de una Revisión Sistemática de Literatura (RSL) para identificar las publicaciones científicas más relevantes relacionadas con la formación permanente del docente y el desarrollo del pensamiento crítico, dentro de las ciencias de la educación. Para ello, se realizó una búsqueda en SCOPUS (Elsevier), por ser la base de datos de literatura y contenido científico de calidad más grande del mundo en el área de educación, consiguiendo identificar las tendencias que presentan las investigaciones realizadas en torno a las categorías formación permanente del docente en contextos rurales

y el desarrollo del pensamiento crítico desde el ámbito internacional y nacional.

Con respecto a la formación permanente del docente diversos autores (Gimeno, 1983; Stenhouse, 1984; Montero, 1987; Imbernon, 1988; Pérez, 1988; Elliot 1991; Boéssio y Portella, 2009), plantean que son procesos de cualificación personal y profesional de profesores que ya ejercen su profesión y necesitan profundizarla, complementarla y/o actualizarla partiendo de un modelo auto regulativo y reflexivo de la práctica, para desarrollar sus capacidades, mejorar sus competencias y elaborar el conocimiento necesario que les permita intervenir no solo enseñando sino provocando el aprendizaje; así mismo, se reconoce dentro del ámbito de la formación del docente que la solidez de sus conocimientos disciplinarios, pedagógicos y didácticos deben estar acompañados de una calidad integral, esto es un alto nivel de los aspectos afectivos como actitudes hacia la docencia, hacia sus estudiantes y hacia la comunidad en que trabaja, aspectos posibles de desarrollar a través de procesos de formación (Emery, 2012; Schmelkes, 1995).

De otra parte, la formación docente desde la perspectiva de (Torres, 2015; Reyes y Ángel, 2013; Bravo, 2010) se plantea como un proceso permanente y situado que obedece a características tales como, primero es de larga duración donde la praxis docente se genera desde la misma ejecución de las tareas transformadoras de la realidad en la que se desarrolla; segundo, prioriza la observación, el diálogo y la reflexión compartida como aspectos esenciales; por último, se consolida bajo procesos de autoformación que permiten la articulación de la práctica docente a la investigación y la generación de experiencias en los campos científico-técnicos, pedagógico y didáctico, ético-axiológico y humanístico.

En cuanto a la formación del docente y su tarea de mediar procesos educativos en contextos

rurales se advierte que es poco el contenido que se dedica en las instituciones de formación de maestros al desarrollo de herramientas didácticas y pedagógicas que le permitan al futuro profesional liderar procesos de transformación social a través de las vivencias de los educandos, generando procesos donde estos sean capaces de comprender y cuestionar de manera autónoma el contexto (Berlanga, 2009; Aguilar, 2020) configurando un maestro tecnócrata cuya función se limita a llevar al ejercicio el currículo diseñado por expertos para lograr conductas y rendimientos en los estudiantes (Feo, 2011; Castillo y Montes, 2012).

Por último, la formación del docente para el desarrollo del pensamiento crítico, Evans y Popoya (2016) afirman que tiene su fundamento en criterios como libertad, autonomía y verdad, mediante el cual el ser humano se sensibiliza a la vez que es consciente de la realidad social, política y propia, lo que hace que se convierta en una acción constante de transformación personal y de la sociedad. Por ello, Pérez y Merino (2016) sostienen que lo esencial no es tener la razón o conocer la verdad sobre un hecho sino tener en cuenta todas las posibilidades del mismo, anteponiendo la razón a la emoción donde no se dé cabida a los prejuicios para llegar a una decisión imparcial. Por tanto, se hace imprescindible formar a los docentes para que guíen al estudiante con el objeto de que cree y fomente sus capacidades de analizar, sintetizar, aplicar y evaluar la información no solo a través de la reflexión sino también de la experiencia.

2. METODOLOGÍA

La elaboración del presente artículo de revisión se logró por medio de un análisis documental, que apoyándose en el procedimiento del estado del arte o estado del conocimiento, permitió la revisión literaria o construcción del estado del arte del estudio en desarrollo *la formación permanente del profesor en la escuela y su aporte en el desarrollo del pensamiento crítico de*

los estudiantes de contextos rurales, es decir, se recabó la dimensión conceptual y hermenéutica para seguir construyendo sentido a través de la comprensión de las tendencias de los estudios a profundidad; por ello el estado del arte se obtuvo de una Revisión Sistemática de Literatura (RSL) para identificar las publicaciones científicas más relevantes relacionadas con la formación permanente del docente y el desarrollo del pensamiento crítico, dentro de las ciencias de la educación. Para ello, se realizó una búsqueda en SCOPUS (Elsevier), por ser la base de datos de literatura y contenido científico de calidad más grande del mundo en el área de educación.

Además, se consultaron diversas fuentes bibliográficas y bases de datos digitales, entre las cuales encontramos tesis, estudios, informes y artículos de investigación, el rastreo se llevó a cabo en bases de datos de Google Scholar, Research Gate, Dialnet, Redalyc, Scielo y E-Libro. De igual manera, se acudió a los repositorios de tesis de diferentes universidades regionales, nacionales e internacionales. De estos, fueron tomados aquellos estudios que representan un grado importante de significación respecto a las aristas de la temática en cuestión.

A partir del análisis de la información seleccionada de forma sistemática se definieron las tendencias de estudio sobre la formación permanente del docente en contextos rurales a la luz de los autores que fundamentan la misma y el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes basándose en las conceptualizaciones de los investigadores que centraron su atención en esta temática.

3. DESARROLLO Y DISCUSIÓN

La preocupación por la formación de los profesores y el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes no es en modo alguno reciente, existe una amplia literatura que enfatiza en reflexionar sobre esta temática, configurando unas tendencias de estudio que

conforman un constructo teórico e investigativo que fundamenta su desarrollo histórico. En este sentido, en primer lugar, se analiza la Formación docente en Colombia: orígenes y desarrollo; luego, se examina las perspectivas teóricas e investigativas de la formación docente en contextos rurales y el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes.

3.1 Formación Docente en Colombia: orígenes y desarrollo

La formación docente es un tema que surgió desde el mismo momento en que se empezaron a concebir los procesos académicos, entendida como la educación requerida para desempeñar el rol de educador, por lo que, es importante determinar el qué, el para qué y el cómo se van a formar los docentes, con el objeto de estructurar de forma lógica el modo en que se desarrollen Los proyectos educacionales. Barrera y Linden (2009) expresan que existen varios acontecimientos importantes en la historia de la formación del profesorado, uno de los más sobresalientes es el relacionado con la Escuela Normal superior y el Movimiento pedagógico, los cuales coinciden en encontrar y promulgar narrativas y fundamentos adecuados y pertinentes que orienten la formación docente.

De acuerdo con Calvo et al. (2004), la génesis de la formación docente en Colombia ha estado permeada por el proceso progresivo de su reconocimiento social y político, ya que siempre han tenido incidencia las coyunturas en que se encuentre el país. En el siglo XVIII se constituyeron las primeras instituciones oficiales que estaban enfocadas en la formación docente, cuyo acceso estaba limitado a los españoles y a las clases sociales que pertenecían a la elite, solo tiempo después empezaron a permitir el ingreso a los criollos con la condicionante de evidenciar su limpieza de sangre, lo cual estaba intrínsecamente ligado a la necesidad de perpetuar en el poder a quienes consideraban pertenecían a razas superiores en concordancia

con las particularidades que se vivenciaban en esa época (Feo, 2011).

En el siglo XIX se origina la formación de normalistas, fundamentados en el método pestalozziano, el cual se ve opacado por los conflictos sociales y políticos que enfrentaba en país, retrocediendo en el avance que se venía presentando con relación a la formación docente, lo cual se complicó con el convenio que realizó el gobierno de turno con el Vaticano, devolviendo a la iglesia católica poder en el campo educacional. Según Correa (2013), a inicios del siglo XX, se empieza a desarrollar de manera paulatina la formación de los educadores, toda vez, que se empezó a tomar la educación como uno de los elementos esenciales para el desarrollo de los pueblos.

Aunque la formación docente se empezó a tratar como un pilar esencial, fue imposible desligarla de las aspiraciones de los políticos de turno, lo cual impedía que se desarrollara de forma vertiginosa, a su vez, el currículo seguía asociado a las conceptualizaciones establecidas por la iglesia católica. Según Calvo et al. (2004), en 1935 se crea el Instituto Pedagógico Nacional y las Escuelas Normal Superior como una de las primeras instituciones que promulgaron una educación liberal y moderna, enfocados en la formación de los docentes, la cual no solo abordaba las asignaturas básicas, sino que también se le empieza dar preponderancia a los factores sociales que engloban el quehacer de los educadores, teniendo en cuenta las percepciones que traía la modernidad; no obstante, no se obtuvo realmente una libertad de pensamiento y de opinión, los docentes debían alinearse a las pautas de los entes estatales.

Con relación a la formación docente en el contexto rural, Hernández (2017) afirma que es importante precisar que inicialmente, es decir a mediados del siglo XX, la práctica pedagógica era desempeñada generalmente por mujeres, además, no era indispensable que tuvieran una

amplia formación profesional, era suficiente con que la aspirante demostrara capacidades de lectoescritura y conocimientos básicos matemáticos. A partir del surgimiento de las Escuelas Normales Rurales, se constituyeron en las instituciones que preparaban a los docentes que se desempeñarían en estos territorios; sin embargo, con el avance de la sociedad y la proliferación de las instituciones de educación superior se superó la brecha entre los docentes que laboran en la zona urbana y en la rural, toda vez, que indistintamente del lugar en el que se ejerza la práctica docente es indispensable ser profesional (Molina, 2019).

3.2 Formación Docente, Perspectivas Teóricas e Investigativas

Con relación a la formación docente, Sánchez (2015), en su investigación manifiesta que uno de los puntos importantes que se debe tener en cuenta al analizar la formación docente está relacionado con que las instituciones en la que se llevan a cabo dichos procesos formativos posean los fundamentos teóricos, principios y orientaciones indispensables para una buena ejecución de su labor; no obstante, usualmente estos parámetros se quedan contenidos solo en la formalidades y no son aplicados; por ello, se torna insuficiente solo contar con las bases ideológicas, metas y herramientas pedagógicas.

Por su parte, Lacarriere (2015) sostiene que luego de realizar un análisis a la forma en la que se llevan a cabo los procesos de formación docente en diversas instituciones educativas se evidenció la importancia de implementar el método constructivista, toda vez que es eficiente para alcanzar altos niveles de desempeño escolar, logrando la consecución de las metas educacionales, donde se potencializan competencias, aptitudes y valores cimentados en el compañerismo y trabajo cooperativo como factores esenciales para la construcción del conocimiento. A su vez, Salazar y Tobon (2018) consideran que con el objeto de alcanzar una

formación docente pertinente a los requerimientos y particularidades de la educación y el entorno donde ejecutan su práctica pedagógica es trascendental la implementación de técnicas, herramientas y estrategias pedagógicas que se originan en el medio.

De acuerdo con Duarte (2015), las instituciones de educación superior se particularizan por ser ambientes que se adecúan de forma sencilla a la realidad en la que llevan a cabo su labor la cual siempre está cambiando, por ello, de acuerdo a la función social que cumplen como entidad en la que se llevan a cabo procesos educativos, siempre están asociadas al progreso y demandas de la sociedad, constituyéndose en uno de los elementos que condiciona los resultados satisfactorios en relación con las metas académicas planeadas.

Otro de los componentes esenciales para la consecución de metas académicas de las universidades está relacionada con la habilidad para trabajar en equipo entre cada uno de los integrantes que constituyen toda la organización, toda vez que es indispensable fomentar el desarrollo de competencias como la gestión, negociación, toma de decisiones, el liderazgo, comunicación efectiva, creatividad, compromiso, integración, la coordinación y formación y aprendizaje permanente, conformándose esta última en un pilar esencial que permite la estructuración y aplicación de técnicas, procesos y estrategias pedagógicas y didácticas para optimizar el desarrollo de los procesos educacionales (Nieto y Alfageme, 2017).

También Carabias (2015), afirmó que los educadores son uno de los componentes primordiales que condicionan la calidad de la educación como instrumento que ayuda a desarrollar y promover las competencias, destrezas y habilidades así como a superar las limitaciones de los educandos, otorgándoles las capacidades necesarias para favorecer

la transformación del medio en el que se desenvuelven, por ello, es fundamental que se ejecuten procesos de formación y actualización constante de los profesores, de tal modo, que alcance a dominar cada uno de los elementos demandados para llevar a cabo su labor pedagógica de manera satisfactoria.

Estos procesos de formación y actualización de los docentes son liderados según Pesce (2014) por el Ministerio de Educación o entidad afín de cada país a través del diseño, organización, ejecución, seguimiento y evaluación de los procesos de formación permanente de los educadores, los cuales de acuerdo a las particularidades de cada entorno determinan las circunstancias de tiempo, modo y lugar en que estructuran dicha política pública educativa, teniendo como finalidad común que los docentes cuenten con la fundamentación teórica, disciplinar y didáctica necesaria y pertinente.

Según Baztán (2016), los esfuerzos por optimizar la formación docente han sido considerables desde que se evidenció la importancia de la misma para llevar a cabo procesos educativos exitosos. Atendiendo a los postulados de Tejada (2009); existen discrepancias en relación con el enfoque que se le debe dar a la misma, la inversión necesaria para llevarla a cabo y las necesidades reales del sistema escolar, a su vez, la formación de los educadores está condicionada además de los planteamientos anteriores a la dificultad para adecuar las propuestas que se establezcan a los requerimientos particulares de cada institución.

Desde la perspectiva de Abero (2015) otros de los elementos importantes están relacionados con el tiempo que se determine para la implementación de una política de formación docente, para que un proyecto alcance los resultados esperados debe contar con el tiempo adecuado, además se deben ejecutar actividades de control, monitoreo y evaluación con el objeto de conocer el nivel de satisfacción del cuerpo docente que se está

formando, el logro de las metas establecidas y el impacto alcanzado.

En concordancia con Padierna (2017), los programas de formación docente se fundamentan en el desarrollo y fomento de las capacidades y aptitudes de los educadores basados en un connotación generalizada y no detallada de la profesión, desconociendo de forma específica los requerimientos e intereses de la población beneficiaria. La cualificación docente debe partir de diagnósticos que posibiliten establecer las demandas del medio en el que realizarán su quehacer profesional, lo cual se logra a partir de una interacción con el contexto, la estructuración de procesos misionales pertinentes de las instituciones educativas y de los componentes o rutas emergentes que se diseñen con relación al entorno.

Es indispensable que los países inviertan en la formación profesional del docente de forma constante, de tal modo que permanentemente se encuentren programas de capacitación y actualización que ayuden a los educadores a desarrollar su potencial teniendo en cuenta las habilidades, los fundamentos teóricos que posee, así como su identidad (Castillo y Montes, 2012).

De otro lado Chávez (2018), manifiesta que la formación docente alude a todos aquellos procesos en los que se prepara al educador con el objeto de fomentar aptitudes, valores y competencias, optimizando sus habilidades para que lleven a cabo la práctica pedagógica de modo beneficioso para los estudiantes y para la sociedad, por ello, se desempeñan como guías u orientadores de la educación de toda la población, indistintamente de su edad. Por ello, es importante que el profesor alcance una formación inicial fundamentada en los factores básicos para ejecutar su quehacer profesional, los cuales aluden no solo a contenidos disciplinares sino a las estrategias, procedimientos y materiales que implementa

para desarrollar la clase y que los educandos obtengan las metas educacionales planteadas (Sánchez, 2015).

A su vez, Soares (2019), tomando como fundamentos los postulados de Quintero et al. (2013); Marcelo (1999); Alvarado (2003); Ibáñez (2006); Day y Gu (2012); afirma que es esencial que la formación docente se lleve a cabo a través de un proceso constante y progresivo el cual se encuentre mediado por un conjunto de factores como la comunicación, la escucha asertiva, la participación activa y acciones de reflexión ante cualquier argumento o antes de ejecutar una acción, además, es importante que en la preparación de los educadores se de relevancia a la pertinencia y contextualización de su labor, por lo que es esencial la observación, análisis y comprensión de las particularidades de cada entorno, donde se tengan en cuenta los requerimientos y aspiraciones de la comunidad con relación al proceso educativo. Por tanto, es esencial que se desarrollen estrategias fundamentadas en el trabajo cooperativo, donde se puedan intercambiar conocimientos y vivencias en aras a alcanzar los objetivos planteados (Montero, 1987).

3.3 Formación Docente en Contextos Educativos Rurales

Con relación a la formación docente desde los contextos rurales, Piña (2014) manifiesta la relevancia de que el educador intervenga en el diseño e implementación de actividades y estrategias de formación permanente; los cuales, deben contar con un diagnóstico pertinente de las demandas de la población ligados a las deficiencias que se está presentado en el desempeño de la práctica pedagógica.

A su vez Brumat (2015), sostiene que es fundamental que la formación constante de los educadores contemple contenidos pedagógicos y didácticos relacionados con las particularidades de los contextos rurales en los que desempeñaran

su labor, toda vez, que de no realizarse de esa manera son limitadas y deficientes las herramientas disciplinares y metodológicas para afrontar los retos que implica la ruralidad. La formación del docente enfocada en el sector rural debe estar orientada inicialmente en la comprensión de la trascendencia de la inclusión de las características propias de esta población; por ello, se torna indispensable la consolidación de los saberes cimentados en el reconocimiento de las demandas propias de estos territorios.

Usualmente la formación constante de los educadores está orientada hacia los requerimientos que se presentan como apoyo a su quehacer profesional, por ello, en el caso de la educación rural es necesario que la preparación este asociado con los requerimientos que se presentan en cada una de esas poblaciones, con el objeto de que los procesos educativos tengan una incidencia beneficiosa para las mismas. Debido a ello, se afirma que la formación docente cuenta con un enfoque instrumental ya que se le está brindando respuesta a necesidades específicas, resaltando que se mantienen las estructuras conceptuales que fundamentan las nociones académicas de los profesores (Berlangua, 2009).

De igual manera, Soler (2016) afirma que la educación rural debe ser promovida a través de la implementación de las tecnologías de la información y la comunicación en los primeros grados de escolaridad, así como a través de la formación permanente de los educadores en entornos rurales, toda vez, que a través de la historia se ha evidenciado lo relegada que se encuentra la educación en la ruralidad en comparación con la educación en centros urbanos. Por ello, las TIC se muestran como una herramienta eficaz que ayuda a optimizar los procesos académicos, les abre las puertas a los estudiantes de los sectores rurales a la sociedad del conocimiento y minimiza la brecha que existe entre lo urbano y lo rural. Es de

resaltar que para que estos procesos se ejecuten de forma exitosa se requiere de una adecuada formación y actualización de los docentes como facilitadores del proceso escolar.

Es trascendental que el docente reciba la formación y actualización de modo constante mediante la realización de procesos reflexivos y transformativos de su quehacer profesional, para lo cual es necesario efectuar labores de investigación, conocimiento, reflexión y acción, teniendo en cuenta los fundamentos teóricos de su labor, así como las particularidades del entorno y de los estudiantes como participantes activos del proceso académico (Zamora, 2012).

Así mismo Molina (2019), basándose en Zamora (2012); Ramón (2007); Piñeros (2010), afirma que en Colombia no se llevan a cabo procesos formativos específicos para docentes que vayan a cumplir su labor profesional en las zonas rurales, evidenciándose una desconexión de los contenidos pedagógicos, disciplinares y metodológicos desarrollados en la formación con las particularidades de estos territorios.

En este sentido, Aretio (2020) considera que el profesor rural construye gran variedad de vivencias que forman parte importante de su individualidad y su práctica docente, posibilitándoles adquirir conocimientos a partir de las circunstancias y desafíos que afrontan de manera habitual dentro y fuera del salón de clases con los estudiantes y con cada uno de los integrantes de la comunidad educativa. La educación rural posee características específicas y diferenciadas de la urbana, por ello, requieren de la formación docente en la que se tengan en cuenta las particularidades reales de cada población del sector rural con la finalidad de que los procesos académicos constantemente estén asociados a estándares de cualificación y mejoramiento permanente.

3.4 Desarrollo del Pensamiento Crítico

Sobre el desarrollo del pensamiento crítico, Mendoza (2015) manifiesta una de las estrategias eficaces para fomentar el desarrollo y optimización del pensamiento crítico en los estudiantes es la implementación de métodos de enseñanza basados en trabajos de investigación, caracterizándolo como un individuo competente ante los desafíos que trae la modernidad y la globalización donde ya ha perdido interés el aprendizaje basado en la memorización para darle paso a la utilización activa del raciocinio, conformándose en un modo de asumir los requerimientos que impone la sociedad actual.

Por su parte, Moreno y Velázquez (2017) afirmaron que en la actualidad es muy común que los estudiantes no desarrollen actitudes comprometidas con la mayoría de los hechos que ocurren en la sociedad y los cuales le atañen a toda la población, como integrantes de la misma, por lo que no adquieren ni fomentan las competencias necesarias para analizar, interpretar y asumir una posición que puedan sustentar objetivamente, lo cual conlleva a que sostengan un pensamiento reproductivo que no exige esfuerzos mentales por lo que su capacidad de observación y de habilidades cognitivas se mantiene en niveles muy bajos.

De igual manera, Torres et al. (2017) expresan que las experiencias de los estudiantes de las zonas rurales son una estrategia que beneficia el fortalecimiento de la competencia de pensamiento crítico, por lo que, es esencial la implementación de herramientas didácticas como la argumentación oral, la cual desde una concepción transversal cimentada en las vivencias y las particularidades del medio en el que se desenvuelve el estudiante, genera mediante la observación, reflexión, evidencia y comunicación las aptitudes elementales para optimizar el pensamiento crítico.

La enseñanza sistemática y continua de la competencia de la argumentación oral mediante la interrelación permanente del estudiante con el entorno y los conocimientos alcanzados, promueve la autonomía, el autoaprendizaje, el juicio analítico, reflexivo y crítico de los fenómenos sociales, logrando las competencias necesarias para conceptualizar, analizar hechos, estructurar argumentos, establecer posibles desenlaces, defender sus percepciones, realizar similitudes y deducciones, resolver problemas, examinar contenidos y sacar conclusiones con argumentos lógicos, orientados a brindar posibles soluciones a los problemas abordados, usando la oratoria como instrumento de convencimiento, a la vez que desarrolla la habilidad para ser propositivo (Salcedo, 2015).

De igual forma Fitria et al. (2020) manifiestan que existen diversas habilidades que fomentan el desarrollo y adquisición del pensamiento crítico por parte de los estudiantes, dentro de las cuales se encuentran el análisis como mecanismo para establecer las relaciones que se presenten en un argumento o juicio, la interpretación, la inferencia, la explicación y la autorregulación. En el desarrollo de los procesos académicos enfocados en la adquisición del pensamiento crítico es esencial diseñar e implementar estrategias pedagógicas que contengan actividades pertinentes con los pasos del modelo de aprendizaje basado en problemas e indicadores de habilidades de pensamiento crítico (análisis, diseño, desarrollo, implementación y evaluación) con la meta final de incrementar dichas habilidades (Lozano, 2020).

Igualmente, Salampessy y Suparman (2020) afirman que para el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes es oportuno y eficiente implementar la metodología de trabajo cimentada en la resolución de problemas, de este modo se fomentan estas habilidades basadas en brindarles las opciones y herramientas a los

estudiantes que les ayuden a estructurar criterios y posturas propias con argumentos sólidos. Por ello, Castellero (2020) expresa que luego de la comunicación de la situación problemática se debe llevar a cabo un proceso que va desde el análisis, la interpretación y reflexión con el objeto de indagar sobre los diversos puntos de vista que aporten los demás compañeros; además, es necesario crear un ambiente caracterizado por el diálogo, la escucha, el interés por opiniones disímiles y los argumentos que fundamentan la posición de cada uno construyendo un diálogo asertivo y productivo.

4. CONCLUSIONES

En función de la revisión documental, del impacto generado para el estudio en cuanto a las metodologías usadas, tendencias, con relación a las categorías de análisis, es evidente que los fundamentos en los que se cimientan los procesos educacionales han ido avanzando a la par del desarrollo de la sociedad y los requerimientos que ha conllevado la globalización; sin embargo, se ha quedado rezagado la labor de fortalecer y actualizar las aptitudes, habilidades y destrezas de la planta de personal de las instituciones educativas con la finalidad de potencializar la ejecución de los procesos académicos en concordancia con las demandas vigentes. Por lo tanto, es indispensable que se instauren procesos de formación permanente de los profesores como uno de los factores trascendentales que ayuden a encontrar las respuestas a las limitaciones de la educación, así como uno de los elementos más abandonados de la misma. El educador debe enfocarse en la materialización de las bases teóricas a su quehacer profesional, reflexionando acerca de la forma en la que lo ejecuta y los resultados que alcanza y el modo de optimizarlos.

Es importante que los programas de formación y actualización docente sean diseñados con base en distintos parámetros, dentro de los cuales

tienen preponderancia las particularidades de los entornos en los cuales se desempeñará la labor docente, así como los requisitos y contenidos particulares de cada área del conocimiento, toda vez, que es inoportuno desarrollar de la misma manera asignaturas con contenidos totalmente distintos. De igual forma, en los programas de formación docentes con resultados satisfactorios se le otorga preferencia a los factores materiales con los que usualmente cuentan los educadores para promover los procesos educativos, ya que es necesario que desarrollen las habilidades que les permitan adecuarse a los elementos brindados, haciendo uso de la creatividad e innovación.

Existe la necesidad de diseñar e implementar procesos de formación que brinden las respuestas a las demandas específicas de los educadores y del medio en el que lleva a cabo su labor, de tal forma que responda a los requerimientos que surgen de la práctica pedagógica diaria mediante la participación activa del docente en la problematización de su quehacer basado en un examen reflexivo y crítico del mismo o que se asuma como Valverde (2018) afirman una formación docente centrada en una praxis pedagógica que provenga de la reflexión y discusión acerca de la mirada de la cotidianidad en el aula, en la comunidad y en el territorio. Para afrontar de mejor manera los procesos de formación y actualización es indispensable que se caracterice por estar adecuado al entorno en que se desarrollan los procesos académicos, fortaleciendo las técnicas, herramientas y estrategias de trabajo cooperativo como mecanismo para contribuir a resolver los problemas de los territorios rurales.

La formación docente en el sector rural debe estar orientada hacia dos componentes esenciales; por un lado, el entorno en el que el educador desarrolla la práctica docente, teniendo en cuenta sus características, deficiencias y limitaciones; la realidad de cada

estudiante, toda vez que usualmente ejecutan labores productivas propias de la región, están envueltos en ambientes de violencia, escasos de recursos económicos o familias disfuncionales, las relaciones de poder que están enmarcadas en un concepto tradicional en oposición con el concepto de innovador de la urbanidad. De otro lado, el modelo de enseñanza docente, parte inicialmente de factores homogéneos donde no se distingue lo rural y lo urbano, por lo que se requieren procesos de formación permanente que posibilite a los educadores, capacitarse, reconociendo las diferencias que se evidencian en la ruralidad.

Una de las herramientas que se utiliza para fomentar el pensamiento crítico en los estudiantes está relacionada con la utilización de estrategias pedagógicas que conduzcan al desarrollo de una serie de procesos cognitivos, afectivos, conductuales, volitivos, emocionales y socio-emocionales que ayudan a crear y potencializar las competencias blandas, las capacidades, aptitudes, competencias y destrezas encauzadas en saber analizar y comprender datos e información, contribuyendo a construir fundamentos sólidos que beneficien las actividades relacionadas con las deducciones, explicaciones, toma de decisiones y solución de los problemas del contexto interno y externo a las instituciones educativas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abero, L. (2015). *La investigación-acción como estrategia cualitativa*. Montevideo: Uruguay: Contexto S.R.L.
- Aguilar, M. (2000). *Hacia una pedagogía rural*. Costa Rica: Heredia
- Boéssio, A. y Portella, M. (2009). Docencia universitaria: formación y aprendizaje en el posgrado en educación. *Revista de la Educación Superior*, 38(151), 163-170. <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v38n151/v38n151a9.pdf>

- Alvarado, L. (2003). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas Sapiens. *Revista Universitaria de Investigación*, vol. 9, núm. 2.
- Aretio, L. (2020). Bosque semántico: ¿educación/enseñanza/aprendizaje a distancia, virtual, en línea, digital, eLearnin? RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(1), 9-28.
- Barrera, F y Linden, L. (2009). The use and misuse of computers in education: Evidence from a randomized Experiment in Colombia. *Policy Working Research Paper, Series 4836*. <http://elibrary.worldbank.org/doi/pdf/10.1596/1813-9450-4836>.
- Baztán, P. (2016). *Plataforma colaborativa de educación: la formación permanente del profesorado como motor de cambio (tesis de doctorado)*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Berlanga, S. (2009). *La escuela rural: entre la realidad y el deseo*. España: TERUEL.
- Bravo, M. (2010). *Metas educativas, la educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) Madrid.
- Brumat, M. (2015). Maestros rurales: condiciones de trabajo, formación docente y práctica cotidiana. Centro de Estudios Avanzados. Universidad Nacional de Córdoba. Argentina *Revista Iberoamericana de Educación. Revista Ibero-americana de Educação n.º 55/4*.
- Calvo, G., Rendón, D y Rojas, L. (2004). *Un diagnóstico de la formación docente en Colombia*. Universidad Pedagógica Nacional. No 47. Red académica.
- Carabias, D. (2015). *La formación inicial y continua del maestro de educación artística en España y Latinoamérica*. Universidad de Valladolid.
- Castillo, E. y Montes, M. (2012). Enfoques y modelos de la formación de profesorado universitario en la Sociedad del Conocimiento. *Revista Electrónica de Investigación Educativa Sonorense, Año IV, No. 11*.
- Castillero, O. (2020). ¿Qué es el pensamiento crítico y cómo desarrollarlo? *Psicología y mente*.
- Chávez, V. (2018). *Diseño e implementación de un modelo de formación permanente de equipos docentes en las universidades de postgrado de Ecuador*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Correa, C. (2013). *Currículo Transdisciplinar y Práctica Pedagógica Compleja*. Universidad Simón Bolívar.
- Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Narcea.
- Díaz, F. (2002). Aportaciones de las perspectivas constructivista y reflexiva en la formación docente en el bachillerato. *Perfiles educativos vol.24 no.97-98*.
- Duarte, M. (2015). *La formación continua del profesorado universitario: un estudio de caso*. Universidad de castilla- la Mancha.
- Elliot, J. (1991). El estudio de la enseñanza y el aprendizaje: una forma globalizadora de investigación del profesorado. En AUFOP: Reinventar la profesión docente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68, 24 (2), 223-242.

- Emery, T. (2012). *Lagunas de las prácticas de enseñanza de los programas de formación del profesorado*. Alicante, Marfil, pp. 301-314.
- Evans, D. y Popova, A. (2015) *What Really Works to Improve Learning in Developing Countries? An Analysis of Divergent Findings in Systematic Reviews. Policy Research Working Paper; no. WPS 7203*. Banco Mundial.
- Feo, R. (2011). Una mirada estratégica a la formación docente de calidad. *Revista Iberoamericana de Educación ISSN: 1681-5653 n.º 56/3*.
- Gimeno, J. (1983). *La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficacia*. Morata.
- Fitria, R., Suparman, H., y Ruhama, M. (2020). Student's worksheet design for social arithmetic ase don PBL to increase the critical thinking skills. *Universal Journal of Educational Research, 8(5), 2028-2046. Doi:10.13189/ujer.2020.080541*.
- Hernández, R. (2017). *El contexto cultural en las prácticas educativas de profesores de ciencias del sector rural: perspectivas para el modelo de formación por cambio didáctico*. Universidad Distrital Francisco José De Caldas.
- Ibáñez, R. (2006). Aproximación crítica al conocimiento didáctico del contenido en educación superior y sus posibilidades de estudio. *Revista ESPACIOS, 41(18), 21-28*
- Imbernon, F. (1989). La formación inicial y la formación permanente del profesorado. Dos etapas de un mismo proceso. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado, ISSN 0213-8646, ISSN-e 2530-3791, N° 6, 1989 (Ejemplar dedicado a: Actas del IV Seminario Estatal de Escuelas Universitarias de Magisterio), ase . 487-499*
- Lacariere, J. (2015). *La formación docente como factor de mejora escolar*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Marcelo, C (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Universidad de Sevilla.
- Marroquín, Yerovi, M., Valverde R. Y., Rosero, J. E. y Valverde, Riascos, O. O. (2018). *Pensamiento, Conocimiento, Metacognición y Práctica Pedagógica. Contribuciones para estudios sobre aprendizaje y enseñanza*. Pasto, Colombia: Editorial Unimar.
- Medina, A., y Domínguez, M. (1989). *La formación del profesorado en una sociedad tecnológica*. Cincel.
- Mendoza, P. (2015). *La investigación y el desarrollo de pensamiento crítico en estudiantes universitarios*. Universidad de Málaga.
- Molina, B. (2019). *El quehacer del maestro y la formación docente en la escuela rural multigrado*. Universidad Pedagógica Y Tecnológica De Colombia.
- Montero, L. (1987). Las necesidades formativas de los profesores como enfoque de la formación en servicio: análisis de una investigación. *Revista de Investigación Educativa, Vol. V. pp. 5-31*.
- Moreno, W y Velázquez, M. (2017). Estrategia didáctica para desarrollar el pensamiento crítico. *Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación, vol. 15, núm. 2, pp. 53-73 Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar Madrid, España*.
- Nieto, J. y Alfageme, M. (2017). Enfoques, metodologías y actividades de formación docente. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 21(3), 63-81*.

- Padierma, J. (2017). *La formación del docente investigador un estudio en las facultades de educación del caribe colombiano*. Universidad de Antioquia.
- Pérez, J. y Merino, M. (2014). *Definición de Ambiente de Trabajo*. Universidad de Granada.
- Pérez, A (1988). *La formación práctica del maestro*. Escuela Española.
- Pesce, F. (2014). *La didáctica en la formación de docentes para la enseñanza media en Uruguay*. En: InterCambios, nº1, junio.
- Quintero, J., Miranda, Ch y Rivera, P. (2018). Tendencias de investigación en formación permanente de profesores: estado del arte e interpretación de actores clave Actualidades Investigativas en Educación Actualidades Investigativas en Educación. *Instituto de Investigación en Educación. Vol. 18, núm. 2. Pp. 1-29.*
- 209 Piña, R (2014). Desarrollo de la formación permanente del profesorado en la provincia de Guadalajara: Un estudio de caso. *Ediciones Universidad de Salamanca. Enseñanza y Teaching, 32, 1, pp. 141-159*
- Reyes, A. y Ángel, I. (2013). Modelos y tendencias de la formación docente universitaria. *Revista de curriculum y formación del profesorado, VOL. 17, Nº 3.*
- Rodríguez, J. (1980). Aportaciones de la investigación experimental a la formación de profesores. *Revista Española De Pedagogía, 147, 37-58.*
- Salampessy, Y., y Suparman, G. (2020). ase don probability module ase don PBL learning model to improve critical thinking skills. *International Journal of Scientific and Technology Research, 9(3), 5695-5700.* <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85082955106&partnerID=40&md5=4ffede960c4893b7f06fd609820249c1>
- Salazar, E y Tobon, S. (2018). Análisis documental del proceso de formación docente acorde con la sociedad del conocimiento. *Revista ESPACIOS, 39(53).*
- Salcedo, G. (2015). *Educación en derechos humanos: el discurso de los profesores en Colombia 1994-2015*. Universidad Santo Tomas.
- Sánchez, S. (2015). *La formación permanente del profesorado centrada en la escuela, análisis de su funcionamiento*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Sandoval, F. (2014). La formación permanente del docente en Latinoamérica. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo. Vol. 6, Núm. 11.*
- Soares, M. (2019). Formación permanente del profesorado: un estudio inspirado en Paulo Freire con profesores de los primeros años de la escuela primaria. *Revista Educação & Formação. Vol. 5. Núm.13.*
- Soler, J. (2016). Educación rural en Colombia: formación de maestros en entornos rurales, su trayectoria y retos. Universidad pedagógica y Tecnológica de Colombia. *International Journal of Humanities and Social Science Vol. 6, No. 11.*
- Schmelkes, S. (1995). *Teaching and schools in México [La enseñanza y las escuelas en México]*. Artículo inédito para el Banco Mundial.
- Stenhouse, L. (1984). *La investigación como base de la enseñanza*. Selección de textos por: J. Rudduck y D. Hopkins. Madrid: Morata.

Torres, W. (2015). *Propuesta pedagógica de formación docente en el área de la educación física para las maestras de básica primaria de la I.E.D. SaludCoop Sur*. Universidad Libre.

Torres, D., Fonseca, W y Pineda, B. (2017). Las vivencias como estrategia de fortalecimiento del pensamiento crítico. Educación rural. *Praxis y Saber*, vol. 8, núm. 17. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Colombia.

Valverde O. (2018). La Práctica Pedagógica: Discurso Universitario Complejo y con Pluralismo Epistemológico. En: M. Marroquín, Y. Valverde, J. Rosero, O. Valverde, *Pensamiento, conocimiento, metacognición y práctica pedagógica Contribuciones para estudios sobre aprendizaje y enseñanza (pp.174-286)*. Pasto, Colombia: Editorial Unimar.

Valverde, O.O. (2016). Práctica Pedagógica: Declaración Explícita de la Planificación, Interacción, Evaluación y Autoevaluación. En: M. Marroquín, H. Trejo, L.A. Guerrero, *Modelo Pedagógico (pp. 182-217)*. Pasto, Colombia: Editorial Unimar.

Zabalza, M. (1990). *Teoría de las prácticas. En Actas del II Symposium sobre Prácticas Escolares*. Tórculo, pp. 15-40.

Zamora, L. (2012). La formación de educadores para el trabajo rural: el reto planteado por la escuela rural multigrado en Colombia. *Nodos y nudos*, 6(45), 74-87