



EDITORIAL
NAVEGANTE



CUESTIONAMIENTO CRÍTICO Y LA METODOLOGÍA DE LA DISERTACIÓN EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Manuel Jesús Loli Quincho
Oscar Lucio Ninamango Solís
Wiler Juan Mendoza Orellana
Ana María Manrique Duran
Gabriela Ordoñez Blancas
Rossana Leonor Porta Ñahui
Lorena Verónica Tolentino Romero



Manuel Jesús Loli Quincho

Correo: d.mloli@ms.upla.edu.pe

Perfil: Doctor en Ciencias de la Educación, Magister en Gestión Pública, Maestro en Ciencias de la Educación mención en Investigación y Docencia Superior, Licenciado en Educación.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7439-4063>

Afiliación: Universidad Peruana Los Andes.

Oscar Lucio Ninamango Solís

Correo: d.oninamango@ms.upla.edu.pe

Perfil: Doctor en Derecho, Magister en Derecho y Ciencias Políticas, Licenciado en Filosofía y Ciencias Sociales, Licenciado en Pedagogía y Humanidades, Abogado, Segunda Especialidad en Didáctica.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5244-7301>

Afiliación: Universidad Peruana Los Andes.

Wiler Juan Mendoza Orellana

Correo: d.wmendoza@ms.upla.edu.pe

Perfil: Maestro en Ciencias de la Educación con mención en Gestión Educacional, Licenciado en Pedagogía y Humanidades.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0723-5270>

Afiliación: Universidad Peruana Los Andes.

Ana María Manrique Duran

Correo: amanrique@9demayo.edu.pe

Perfil: Profesor de Educación Técnica, especialidad Industria del Vestido y Alta Costura.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-7004-9586>

Afiliación: Instituto Superior Tecnológico Público 9 de Mayo.

Gabriela Ordoñez Blancas

Correo: gordonez@9demayo.edu.pe

Perfil: Profesor de Educación Técnica, especialidad Industria del Vestido y Alta Costura.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-3529-8577>

Afiliación: Instituto Superior Tecnológico Público 9 de Mayo.

Rossana Leonor Porta Ñahui

Correo: rporta@9demayo.edu.pe

Perfil: Profesor de Educación Técnica, especialidad Industria del Vestido y Alta Costura.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-2406-7344>

Afiliación: Instituto Superior Tecnológico Público 9 de Mayo.

Lorena Verónica Tolentino Romero

Correo: vtolentino@9demayo.edu.pe

Perfil: Licenciada en Educación, mención en Tecnología del Vestido.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-8276-1064>

Afiliación: Instituto Superior Tecnológico Público 9 de Mayo.

CUESTIONAMIENTO CRÍTICO Y LA METODOLOGÍA DE LA DISERTACIÓN EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Manuel Jesús Loli Quincho

Oscar Lucio Ninamango Solís

Wiler Juan Mendoza Orellana

Ana María Manrique Duran

Gabriela Ordoñez Blancas

Rossana Leonor Porta Ñahui

Lorena Verónica Tolentino Romero



EDITORIAL
NAVEGANTE

Todas nuestras publicaciones son sometidas a revisión doble-ciego de pares externos (*Peer Review Double Blinded*).

Esta publicación cuenta con licencia Creative Commons Reconocimiento - NoComercial - SinObraDerivada 3.0 Unported License.



ISBN: 978-628-7736-11-5

© Manuel Jesús Loli Quincho

© Oscar Lucio Ninamango Solís

© Wiler Juan Mendoza Orellana

© Ana María Manrique Duran

© Gabriela Ordoñez Blancas

© Rossana Leonor Porta Ñahui

© Lorena Verónica Tolentino Romero

2024

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.13899742>

©Editorial Navegante

www.editorialnavegante.com

Este libro es resultado de la investigación “*Metodología de la disertación en el cuestionamiento crítico en estudiantes del periodo académico V de un instituto tecnológico de Concepción*” hecho en el Instituto de Educación Superior Tecnológico Público “9 de Mayo”.

Queda prohibida la reproducción bajo cualquier modalidad de toda o una parte de esta obra sin autorización expresa del titular de los derechos.

Diseño de carátula y composición: Editorial Navegante

Edición electrónica: Editorial Navegante

Editado en Colombia/ *Published in Colombia*

CUESTIONAMIENTO CRÍTICO Y LA METODOLOGÍA DE LA DISERTACIÓN EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Manuel Jesús Loli Quincho

Oscar Lucio Ninamango Solís

Wiler Juan Mendoza Orellana

Ana María Manrique Duran

Gabriela Ordoñez Blancas

Rossana Leonor Porta Ñahui

Lorena Verónica Tolentino Romero



EDITORIAL
NAVEGANTE

ÍNDICE

ÍNDICE DE TABLAS.....	9
ÍNDICE DE FIGURAS	10
INTRODUCCIÓN	11

CAPÍTULO I

EL PROCESO DE APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN SUPERIOR	13
---	----

1.1. Definición de cuestionamiento crítico.....	13
1.2. Aspectos relacionados a la capacidad de cuestionar.....	17
1.3. El cuestionamiento crítico como medida reflexiva.....	20
1.4. Perspectiva filosófica del cuestionamiento crítico	24
1.4.1. Inicios del cuestionamiento crítico.....	24
1.4.2. Edad Media	25
1.4.3. Edad Moderna	26
1.4.4. Edad Contemporánea	27
1.5. Cuestionamiento, resolución de conflictos y flexibilidad mental.....	27
1.6. El cuestionamiento y el pensamiento crítico.....	31

CAPÍTULO II

LA METODOLOGÍA DE DISERTACIÓN COMO ESTRATEGIA PARA LA ENSEÑANZA..... 35

2.1. Metodología de disertación.....	35
2.2. Normas para realizar y evaluar una disertación	39
2.2.1. Pasos previos	40
2.2.2. Criterios de evaluación	42
2.2.3. Consideraciones adicionales:	45
2.3. Momentos de la metodología de disertación.....	46
2.3.1. Introducción	46
2.3.2. Desarrollo	48
2.3.3. Transiciones	51
2.3.4. Conclusiones.....	54

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA DE LA DISERTACIÓN Y EL CUESTIONAMIENTO CRÍTICO EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR..... 57

3.1. Introducción	57
3.2. Aspectos metodológicos	59
3.3. Hallazgos	61
3.3.1 Cuestionamiento crítico	61
3.3.2 Solución de problemas.....	63
3.3.3 Flexibilidad mental.....	65

3.3.4 Prueba de normalidad	67
3.3.5 Pruebas de hipótesis	68
3.4. Discusión de resultados	69
3.5. Conclusiones	72
REFLEXIONES FINALES.....	74
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	76

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	
<i>Cuestionamiento crítico</i>	61
Tabla 2	
<i>Cuestionamiento crítico - frecuencias y porcentajes</i>	62
Tabla 3	
<i>Solución de problemas</i>	63
Tabla 4	
<i>Solución de problemas - frecuencias y porcentajes</i>	64
Tabla 5	
<i>Flexibilidad mental</i>	65
Tabla 6	
<i>Flexibilidad mental - frecuencias y porcentajes</i>	66
Tabla 7	
<i>Distribución normal de la prueba de entrada y salida</i>	67
Tabla 8	
<i>Prueba de muestras emparejadas – Variable</i>	68
Tabla 9	
<i>Prueba de muestras emparejadas – D1</i>	68
Tabla 10	
<i>Prueba de muestras emparejadas – D2</i>	69

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1

Cuestionamiento crítico - O_1 62

Figura 1

Cuestionamiento crítico - O_2 63

Figura 3

Solución de problemas - O_1 64

Figura 4

Solución de problemas - O_2 65

Figura 5

Flexibilidad mental - O_1 66

Figura 4

Flexibilidad mental - O_2 67

INTRODUCCIÓN

La capacidad de cuestionar de manera crítica es fundamental para el desarrollo de un pensamiento riguroso, autónomo y comprometido con la búsqueda de la verdad. En el ámbito de la educación superior, donde se busca formar profesionales capaces de abordar los desafíos de un mundo en constante cambio, el cuestionamiento crítico se vuelve una herramienta imprescindible para la construcción del conocimiento, la resolución de problemas y la toma de decisiones informadas. Este libro explora la profunda interconexión entre el cuestionamiento crítico y la metodología de la disertación, y cómo ambos elementos se complementan para potenciar el proceso de aprendizaje en la educación superior.

- **El primer capítulo.** Se centra en la definición y los aspectos clave del cuestionamiento crítico. Se explora su naturaleza como proceso reflexivo e intencionado, se analizan los factores que influyen en la capacidad de cuestionar, y se examina su relación con el desarrollo personal y académico del estudiante. Además, se presentan las raíces filosóficas del cuestionamiento crítico, desde la antigua Grecia hasta la filosofía contemporánea, para mostrar su relevancia histórica y su importancia en el contexto actual de la educación superior.
- **El segundo capítulo.** Se adentra en la metodología de la disertación como estrategia para la enseñanza y el aprendizaje. Se analizan los diferentes tipos de disertación, sus características y los elementos que la componen. Se examina la importancia de la planificación, la investigación, la argumentación y la comunicación efectiva en el desarrollo de una disertación sólida y convincente. Además, se explora cómo la

metodología de la disertación puede ser utilizada para fomentar el pensamiento crítico, la creatividad y la resolución de problemas en los estudiantes.

- **El tercer capítulo.** Presenta los resultados de una investigación realizada en un Instituto Tecnológico de Concepción, la cual explora la influencia de la metodología de la disertación en el desarrollo del cuestionamiento crítico en estudiantes. La investigación, basada en un enfoque cuantitativo con un diseño preexperimental, se centró en el análisis de dos dimensiones clave del cuestionamiento crítico: la solución de problemas y la flexibilidad mental (Loli, 2020). Los resultados de la investigación se discuten a la luz de la teoría relevante, y se analizan sus implicaciones para la práctica educativa.
- **Reflexiones finales.** En estas se sintetizan las principales ideas del libro y se destaca la importancia del cuestionamiento crítico y la metodología de la disertación para la formación de estudiantes de educación superior capaces de enfrentar los desafíos de un mundo en constante cambio. Se hace un llamado a los docentes y a las instituciones de educación superior a reconocer la importancia de estas herramientas pedagógicas y a fomentar su uso en las aulas.

CAPÍTULO I

EL PROCESO DE APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN SUPERIOR

1.1. Definición de cuestionamiento crítico

El cuestionamiento crítico se erige como un proceso fundamental en la construcción del conocimiento y el desarrollo de un pensamiento riguroso, especialmente en el ámbito de la educación superior. No se trata de una simple acción de preguntar, sino de un proceso reflexivo e intencionado que busca analizar, evaluar y desafiar ideas, creencias, argumentos y supuestos, con el fin de alcanzar una comprensión más profunda y fundamentada de la realidad. A diferencia del pensamiento crítico, que se enfoca en el proceso cognitivo de analizar y evaluar información, el cuestionamiento crítico va un paso más allá, implicando una actitud activa de búsqueda, indagación y disposición a desafiar las ideas preconcebidas (Palacios et al., 2017).

En el contexto educativo, el cuestionamiento crítico juega un papel fundamental para evitar la aceptación pasiva de la información y fomentar un aprendizaje más significativo. Como plantea Robles (2019), el pensamien-

to crítico, del cual el cuestionamiento crítico es un componente esencial, es un pensamiento totalmente orientado hacia la acción.

Siempre hace su aparición en un contexto de resolución de problemas y en la interacción con otras personas, más en función de comprender la naturaleza de los problemas que en proponer soluciones. Esta orientación hacia la acción es crucial para el cuestionamiento crítico, ya que implica no solo comprender la información de forma crítica, sino también utilizarla para tomar decisiones informadas y generar soluciones a los problemas.

Para comprender el alcance del cuestionamiento crítico, es crucial diferenciarlo de conceptos similares como el pensamiento crítico, el análisis y la evaluación. Si bien estos conceptos están relacionados, presentan sutiles diferencias que permiten entender la especificidad del cuestionamiento crítico (Palacios et al., 2017). El análisis se centra en descomponer la información en sus partes constituyentes para examinarlas de forma individual, mientras que la evaluación implica emitir un juicio de valor sobre la información, basándose en criterios específicos.

El pensamiento crítico engloba estos dos procesos, así como la interpretación, la inferencia y la síntesis de información. El cuestionamiento crítico, por su parte, va más allá de la mera comprensión y evaluación, e implica una actitud de indagación activa, de búsqueda de nuevas perspectivas y de desafío a las ideas preconcebidas.

La capacidad de cuestionar no es una habilidad innata o universal, sino que se desarrolla a través de la educación y la práctica. En el ámbito de la educación superior, donde se espera que los estudiantes desarrollen un pensamiento más complejo y autónomo, el cuestionamiento crítico se vuelve aún más relevante. Como señalan Bezanilla et al. (2018), “en la adquisición de esta competencia [pensamiento crítico] influyen otros factores contextuales” (p. 95), lo que implica que la capacidad de cuestionar no depende únicamente de la habilidad cognitiva del estudiante, sino también del contexto educativo y de las oportunidades que se le brinden para

desarrollar esta habilidad. Factores como el modelo educativo, el tipo de enseñanza, la cultura académica y las experiencias previas del estudiante pueden influir en su disposición y habilidad para cuestionar.

El cuestionamiento crítico se nutre de la reflexión y la autoevaluación, permitiendo a los individuos examinar sus propias ideas y creencias de forma crítica y considerar perspectivas diferentes. Como lo plantean Molina et al. (2015), la elaboración de textos en blogs fomenta la reflexión y el análisis crítico, dado que los estudiantes tienen la oportunidad de profundizar en los contenidos y elaborar sus ideas de forma más consciente.

El enfoque *mindfulness*, como lo describen Pérez et al., (2016), es un ejemplo de cómo la atención plena y consciente del momento presente puede fomentar la capacidad de observar los propios pensamientos y emociones sin juicio, lo que a su vez facilita el cuestionamiento de las ideas preconcebidas y la búsqueda de respuestas más profundas.

Las diferentes perspectivas filosóficas sobre el pensamiento crítico, desde Sócrates hasta el marxismo, como las analiza Morales (2014), enriquecen la comprensión del cuestionamiento crítico y muestran su relevancia histórica y filosófica. Estas perspectivas resaltan la importancia de la razón, la lógica y la evidencia empírica en la búsqueda de la verdad, pero también reconocen la importancia del contexto social y la influencia de las estructuras de poder en la construcción del conocimiento. Es esencial que los estudiantes de educación superior comprendan estas diferentes corrientes filosóficas para poder desarrollar un cuestionamiento crítico más profundo y sofisticado.

Para que el cuestionamiento crítico sea efectivo, se requiere de un conjunto de habilidades cognitivas, como la comprensión, el análisis, la evaluación y la inferencia. Ennis (2011, citado en Bezanilla et al., 2018) describe algunas habilidades esenciales para el pensamiento crítico, que también son aplicables al cuestionamiento crítico.

Estas habilidades permiten a los individuos analizar argumentos, formular preguntas, evaluar la credibilidad de las fuentes, identificar supuestos y tomar decisiones informadas. Entre las habilidades más importantes para el cuestionamiento crítico destacan:

- **Identificación de supuestos:** implica reconocer las premisas que subyacen a un argumento o una afirmación. Muchos argumentos se basan en supuestos no explicitados, y es esencial que los estudiantes puedan identificar estos supuestos para poder evaluar la validez del argumento.
- **Análisis de evidencias:** implica examinar las pruebas que se presentan en apoyo de una afirmación. Es importante que los estudiantes puedan distinguir entre evidencias sólidas y evidencias débiles, y que puedan evaluar la relevancia y la suficiencia de las evidencias presentadas.
- **Formulación de preguntas exploratorias:** implica hacer preguntas que busquen ampliar la comprensión de un tema o un problema. Estas preguntas pueden desafiar los supuestos existentes, explorar nuevas perspectivas y generar nuevas ideas.

En el contexto de la educación superior, el cuestionamiento crítico es fundamental para el desarrollo de la disertación. Al cuestionar las fuentes, las teorías y las propias ideas, los estudiantes pueden construir argumentos más sólidos, generar nuevas perspectivas y aportar al conocimiento de forma más significativa. La disertación es un ejercicio académico que exige un alto nivel de cuestionamiento crítico, ya que los estudiantes deben demostrar capacidad de análisis, de síntesis y de argumentación para defender sus tesis de forma sólida y convincente.

Finalmente, es importante destacar que el cuestionamiento crítico no se limita al ámbito académico, sino que es una habilidad esencial para la vida en sociedad. Como plantea González (2023), el cuestionamiento crítico es crucial en los campos científico y de investigación, así como en la vida cotidiana.

La capacidad de cuestionar nos permite comprender el mundo que nos rodea de forma más profunda, tomar decisiones más informadas y contribuir a la construcción de una sociedad más justa y equitativa. Es esencial que la educación superior fomente el desarrollo del cuestionamiento crítico en los estudiantes, para que puedan convertirse en ciudadanos críticos y comprometidos con la transformación social.

1.2. Aspectos relacionados a la capacidad de cuestionar

La capacidad de cuestionar de manera crítica no es una característica inherente a todos los individuos, sino que se ve influenciada por una compleja interacción de factores cognitivos, educativos y experienciales. Para comprender los aspectos relacionados a esta capacidad, es necesario profundizar en los elementos que la hacen posible, yendo más allá de una simple definición y explorando la multidimensionalidad del cuestionamiento crítico.

Uno de los factores clave que influye en la capacidad de cuestionar es la flexibilidad mental, entendida como la habilidad de adaptar el pensamiento a nuevas situaciones, considerar diferentes perspectivas y modificar las propias ideas a la luz de nueva información. Como señalan López y Silva (2016), la adopción de nuevas tecnologías para el aprendizaje, como el *m-learning*, puede ser un indicador de apertura a nuevas ideas y de disposición a explorar diferentes métodos de aprendizaje.

Esta flexibilidad cognitiva, necesaria para adaptarse a las exigencias de un mundo en constante cambio tecnológico, es también esencial para el cuestionamiento crítico, ya que permite a los individuos salir de sus zonas de confort intelectual y considerar ideas y perspectivas que puedan desafiar sus creencias previas (Espejo et al., 2019).

La flexibilidad mental no solo implica la adaptación a nuevas ideas, sino también la capacidad de cambiar entre diferentes modos de pensar y de considerar múltiples aspectos de un problema de forma simultánea. Este

proceso, conocido como *alternancia*, es fundamental para el cuestionamiento crítico, ya que permite a los individuos analizar una situación desde diversos ángulos, identificar posibles sesgos y construir argumentos más sólidos.

El entorno educativo y la cultura académica juegan un papel fundamental en el desarrollo de la capacidad de cuestionar. Un ambiente educativo que fomente la curiosidad, la reflexión crítica y el debate abierto contribuirá a que los estudiantes se sientan más cómodos cuestionando ideas y expresando sus propias opiniones.

Bezanilla et al. (2018) señalan que la enseñanza del pensamiento crítico en la universidad es un tema complejo y que existen diferentes posturas sobre su efectividad. Algunos autores, como Arum y Roksa (2011, citados en Bezanilla et al., 2018), argumentan que es difícil enseñar pensamiento crítico a nivel universitario, mientras que otros consideran que sí es posible, pero que depende de diversos factores.

Entre los factores que pueden influir en la capacidad de cuestionar en el ámbito universitario destacan:

- **El modelo educativo:** Un modelo educativo que priorice la memorización y la repetición de contenidos tenderá a inhibir la capacidad de cuestionar, mientras que un modelo que fomente el aprendizaje activo, la investigación y la resolución de problemas creará un ambiente más propicio para el desarrollo de esta habilidad.
- **El tipo de enseñanza:** Una enseñanza que se limite a la transmisión de información y a la evaluación basada en pruebas objetivas no estimulará el cuestionamiento crítico. En cambio, una enseñanza que promueva el diálogo, la reflexión y la participación activa de los estudiantes creará un contexto más favorable para el desarrollo de esta capacidad.
- **La cultura académica:** Una cultura académica que valore la conformidad y la aceptación de las ideas establecidas tenderá a desalentar el cuestio-

namiento crítico. Por el contrario, una cultura que fomente el debate, la disidencia y la búsqueda de nuevas perspectivas será más estimulante para el desarrollo de esta habilidad.

La participación activa en entornos de aprendizaje que fomenten la interacción y el intercambio de ideas, como los blogs o las plataformas de aprendizaje en línea, también puede contribuir al desarrollo de la capacidad de cuestionar. Molina et al. (2015) describen cómo los blogs pueden fomentar la participación activa y reflexiva de los estudiantes, al requerir que argumenten sus ideas y las defiendan en un espacio público. Esta necesidad de justificar sus opiniones y de considerar las perspectivas de otros puede estimular el análisis crítico y la formulación de preguntas, elementos esenciales para el cuestionamiento crítico.

La integración de las TIC en la educación superior, si bien presenta retos para los docentes, también puede ser una oportunidad para fomentar la capacidad de cuestionar en los estudiantes. Poved y Cifuentes (2020) argumentan que la incursión de la tecnología ha llevado a un cambio en las metodologías de enseñanza y a la necesidad de que los estudiantes se adapten a nuevas formas de aprendizaje.

Esta adaptación requiere de flexibilidad cognitiva y de la capacidad de resolver problemas técnicos, lo que a su vez puede estimular el cuestionamiento crítico. Además, las TIC ofrecen a los estudiantes acceso a una gran cantidad de información y a diversas perspectivas, lo que puede enriquecer su capacidad de análisis y de cuestionamiento (Espejo et al., 2019).

Además de los factores educativos y tecnológicos, las experiencias previas del individuo también influyen en su capacidad de cuestionar. Las experiencias que han desafiado las creencias previas, que han requerido de la consideración de diferentes perspectivas o que han implicado la resolución de conflictos, pueden haber fomentado la flexibilidad mental y la disposición a cuestionar.

Como plantea Chipana (2022), el proceso de enseñanza-aprendizaje es una experiencia que involucra a los estudiantes y que les permite construir su propio conocimiento. Para que este proceso sea efectivo, es esencial que exista un diálogo entre los diferentes estilos de enseñanza y los estilos de aprendizaje, lo que permitirá a los estudiantes desarrollar su capacidad de cuestionar y de construir un pensamiento crítico más sólido.

Es importante destacar el papel de la metacognición en el desarrollo de la capacidad de cuestionar. La metacognición se refiere a la conciencia y el control que los individuos tienen sobre sus propios procesos cognitivos. Incluye aspectos como la planificación, la monitorización y la evaluación de la propia comprensión y el propio aprendizaje. En el contexto del cuestionamiento crítico, la metacognición permite a los individuos ser conscientes de sus propios sesgos y limitaciones, y les ayuda a evaluar la validez de sus propias ideas y las de los demás.

1.3. El cuestionamiento crítico como medida reflexiva

El cuestionamiento crítico, lejos de limitarse a la mera crítica o a la simple expresión de desacuerdo, constituye un proceso necesario que impulsa la reflexión profunda sobre el propio conocimiento y los procesos de aprendizaje. Al desafiar las ideas preconcebidas, analizar las evidencias con rigor y formular preguntas exploratorias, el cuestionamiento crítico lleva a los individuos a reexaminar sus propias creencias, a identificar sesgos y a construir un conocimiento más sólido y fundamentado. (Romero et al., 2022).

En el ámbito de la educación superior, donde se busca formar profesionales capaces de pensar de forma independiente y crítica, el cuestionamiento crítico se vuelve una herramienta fundamental para el desarrollo personal y académico del estudiante, permitiéndole trascender la mera asimilación de información y convertirse en un agente activo en la construcción de su propio conocimiento (Rochina et al., 2020).

Uno de los aspectos clave del cuestionamiento crítico como medida reflexiva es su capacidad para fomentar la autoevaluación. Al cuestionar las propias ideas y los procesos de aprendizaje, los estudiantes pueden identificar sus fortalezas y debilidades, y desarrollar estrategias para mejorar su desempeño académico. Bezanilla et al. (2018) definen el pensamiento crítico, del cual el cuestionamiento crítico es un componente esencial, como un proceso de “autoevaluación” y “metapensamiento”.

Es decir, el cuestionamiento crítico no solo implica pensar sobre un tema o un problema, sino también pensar sobre el propio proceso de pensamiento. Esta capacidad de reflexionar sobre la propia forma de pensar, sobre los sesgos que pueden influir en el análisis de la información, sobre la validez de los argumentos que se construyen, es esencial para desarrollar un pensamiento más consciente y analítico (Rochina et al., 2020).

La reflexión que promueve el cuestionamiento crítico no se limita al ámbito académico, sino que también tiene un impacto en el desarrollo personal del estudiante. Al cuestionar las ideas preconcebidas y los valores asumidos, los estudiantes pueden llegar a una comprensión más profunda de sí mismos y de su lugar en el mundo.

El cuestionamiento crítico puede ayudarles a desarrollar un sentido más claro de identidad, a definir sus propios valores y a tomar decisiones más auténticas y coherentes con sus propias creencias (Villarreal, 2019). No se trata solo de cuestionar la información que se recibe de fuentes externas, sino también de cuestionar las propias experiencias, las propias emociones y los propios procesos de pensamiento.

En diferentes disciplinas académicas, el cuestionamiento crítico juega un papel fundamental en la construcción del conocimiento y en el desarrollo de un pensamiento más profundo y analítico. A continuación, se presentan algunos ejemplos:

- **En las ciencias naturales**, el cuestionamiento crítico es esencial para la investigación científica. Los científicos cuestionan las teorías existentes, diseñan experimentos para probar hipótesis y analizan los resultados con rigor, buscando siempre evidencias que confirmen o refuten sus ideas. El cuestionamiento les permite avanzar en la comprensión del mundo natural y desarrollar nuevas teorías y modelos.
- **En las ciencias sociales**, el cuestionamiento crítico es clave para comprender la complejidad de los fenómenos sociales y para desarrollar teorías y explicaciones más precisas y completas. Los científicos sociales cuestionan las estructuras de poder, los valores culturales y las formas de pensamiento que influyen en la sociedad. El cuestionamiento les permite desarrollar una visión más crítica de la realidad social y aportar a la búsqueda de soluciones a los problemas sociales.
- **En las humanidades**, el cuestionamiento crítico es fundamental para la interpretación de textos, la construcción de argumentos y el análisis de las ideas y los valores que subyacen a las obras literarias, filosóficas y artísticas. El cuestionamiento permite a los estudiosos de las humanidades desarrollar una comprensión más profunda de la cultura y la condición humana.

En todos estos campos, el cuestionamiento crítico fomenta la autoevaluación y el desarrollo de un pensamiento más consciente y analítico. Los estudiantes que son capaces de cuestionar las ideas de forma crítica están mejor preparados para aprender de forma más profunda y para aportar al conocimiento de forma más significativa. El cuestionamiento crítico les permite construir su propio conocimiento y no limitarse a la mera asimilación de información proporcionada por otros.

Es importante destacar que el cuestionamiento crítico no siempre es fácil. Como señalan Molina et al. (2015), la participación en entornos de aprendizaje como los blogs puede ser desafiante para algunos estudiantes, ya que requiere de confianza en sí mismos y de la capacidad de defender sus ideas en un espacio público.

Además, el cuestionamiento crítico puede generar conflictos cognitivos y emocionales, ya que puede llevar a los individuos a reexaminar sus propias creencias y valores, lo cual puede ser un proceso desafiante y a veces incómodo. Sin embargo, es precisamente a través de este proceso de desafío y revisión que se produce el verdadero aprendizaje y se desarrolla un pensamiento crítico más sólido (Palacios et al., 2017).

Robles (2019) destaca que el pensamiento crítico surge de un estado de ‘vacilación’ o ‘dificultad mental’ que lleva a la investigación. El cuestionamiento crítico, al generar estas “vacilaciones” y “dificultades mentales”, impulsa a los individuos a buscar respuestas, a profundizar en los temas y a no conformarse con las explicaciones superficiales. Es en estos momentos de duda y de incertidumbre donde se pone en marcha el verdadero proceso de aprendizaje, y donde el cuestionamiento crítico se convierte en una herramienta clave para avanzar hacia una comprensión más profunda.

En suma, el cuestionamiento crítico se presenta como una herramienta fundamental para el desarrollo personal y académico del estudiante en la educación superior.

Al fomentar la autoevaluación, la reflexión profunda y el desarrollo de un pensamiento más consciente y analítico, el cuestionamiento crítico prepara a los estudiantes para enfrentarse a los desafíos de la vida académica y profesional, y para convertirse en ciudadanos críticos y comprometidos con la búsqueda de la verdad.

Es esencial que los docentes y las instituciones de educación superior reconozcan la importancia del cuestionamiento crítico y lo fomenten en sus prácticas educativas, para que los estudiantes puedan desarrollar esta habilidad esencial y alcanzar su máximo potencial.

1.4. Perspectiva filosófica del cuestionamiento crítico

El cuestionamiento crítico, como proceso fundamental en la construcción del conocimiento y motor del progreso intelectual, posee profundas raíces que se hunden en la historia del pensamiento. Desde la antigua Grecia hasta la filosofía contemporánea, diversas corrientes y pensadores han reconocido la importancia de la duda, la reflexión y el análisis crítico en la búsqueda de la verdad (Villarreal, 2019).

Examinar estas raíces filosóficas permite comprender la evolución del cuestionamiento crítico como herramienta fundamental para el avance del conocimiento y la comprensión del mundo, así como su relevancia en el contexto actual de la educación superior.

1.4.1. Inicios del cuestionamiento crítico

En sus inicios, las primeras manifestaciones del cuestionamiento crítico se encuentran en la filosofía presocrática. Pensadores como Tales de Mileto, Anaximandro y Anaxímenes desafiaron las explicaciones míticas tradicionales, buscando explicaciones racionales basadas en la observación y la lógica. Este giro hacia la razón y la evidencia empírica representó un cambio de paradigma en la forma de pensar sobre el mundo, sentando las bases para una tradición de cuestionamiento que continuaría desarrollándose a lo largo de la historia de la filosofía.

Profundizando en esta tradición, la figura de Sócrates (470-399 a. C.) marca un hito fundamental en la historia del cuestionamiento crítico. A través de su método de indagación, la *mayéutica* o método socrático, Sócrates buscaba llevar a sus interlocutores a cuestionar sus propias creencias y a descubrir la verdad por sí mismos, a través de la formulación de preguntas incisivas y desafiantes.

El objetivo de Sócrates no era imponer sus propias ideas, sino estimular la reflexión crítica y ayudar a sus discípulos a desarrollar un pensamiento

autónomo. En palabras de Morales (2014), según Sócrates por una parte, no se trata tanto de aprender por aprender y acumular saberes, sino de poner críticamente en tela de juicio lo que se sabe e ir construyendo la verdad.

Continuando con el legado socrático, Platón (428-348 a. C.), discípulo de Sócrates, continuó desarrollando el método socrático en sus diálogos, explorando una amplia gama de temas filosóficos a través del debate y el cuestionamiento.

Para Platón, el conocimiento verdadero reside en el mundo de las ideas, y la filosofía es un proceso de ascenso desde el mundo sensible, basado en las apariencias y las opiniones, hasta el mundo inteligible, donde se encuentran las ideas eternas e inmutables. El cuestionamiento es esencial en este proceso de ascenso, ya que permite a los individuos liberarse de las ilusiones del mundo sensible y alcanzar una comprensión más profunda de la realidad.

Siguiendo esta línea, Aristóteles (384-322 a. C.), discípulo de Platón, desarrolló un sistema lógico y una metodología para la investigación científica que se basaba en la observación, la clasificación y la deducción. Aristóteles enfatizó la importancia de la evidencia empírica y el razonamiento lógico en la búsqueda del conocimiento, y su obra tuvo una gran influencia en el desarrollo de la ciencia y la filosofía en Occidente.

1.4.2. Edad Media

Posteriormente, durante la Edad Media, el pensamiento filosófico estuvo fuertemente influenciado por la teología cristiana. Sin embargo, la tradición del cuestionamiento crítico no desapareció. Filósofos como Santo Tomás de Aquino (1225-1274) buscaron conciliar la fe cristiana con la filosofía aristotélica, utilizando la razón y la lógica para explorar las verdades de la revelación.

1.4.3. Edad Moderna

Con la llegada del Renacimiento, se produjo un renovado interés por la filosofía clásica y se desarrolló un nuevo espíritu de cuestionamiento de las autoridades tradicionales. Figuras como Nicolás de Cusa (1401-1464) y Erasmo de Rotterdam (1466-1536) desafiaron el dogmatismo religioso y promovieron la importancia de la razón y el pensamiento crítico como herramientas para la reforma social y religiosa.

La filosofía moderna se caracterizó por un profundo cuestionamiento de las bases del conocimiento y la realidad. René Descartes (1596-1650), considerado el padre de la filosofía moderna, estableció la duda metódica como punto de partida de su filosofía.

A través de la duda sistemática, Descartes buscaba llegar a un conocimiento seguro e indubitable, un fundamento sólido para el edificio del conocimiento. Su famosa frase *Cogito, ergo sum* (Pienso, luego existo) refleja esta búsqueda de certeza y de un punto de partida incuestionable para la construcción del conocimiento. El cuestionamiento cartesiano tuvo un profundo impacto en el desarrollo de la ciencia moderna y en la forma de pensar sobre el mundo.

A partir de Descartes, otros filósofos modernos, como John Locke (1632-1704), David Hume (1711-1776) e Immanuel Kant (1724-1804), continuaron explorando las bases del conocimiento y la realidad, desarrollando diferentes corrientes de pensamiento que enfatizaban la importancia del cuestionamiento crítico.

Locke defendió el empirismo, argumentando que todo nuestro conocimiento proviene de la experiencia.

Hume llevó el empirismo a sus últimas consecuencias, desarrollando un escepticismo radical que cuestionaba la posibilidad de un conocimiento cierto y seguro de la realidad.

Kant, por su parte, intentó conciliar el racionalismo y el empirismo, argumentando que nuestro conocimiento es el resultado de la interacción entre nuestras facultades cognitivas y la experiencia. Para Kant, el cuestionamiento crítico es fundamental para examinar los límites de la razón y del conocimiento, y para establecer las condiciones de posibilidad del conocimiento humano.

1.4.4. Edad Contemporánea

La filosofía contemporánea ha heredado esta larga tradición de cuestionamiento crítico y la ha llevado a nuevos ámbitos y profundidades. Filósofos como Karl Popper (1902-1994), Thomas Kuhn (1922-1996) y Michel Foucault (1926-1984), entre otros, han cuestionado los fundamentos de la ciencia, la historia y el poder, respectivamente. El cuestionamiento crítico se ha convertido en una herramienta esencial para el pensamiento filosófico contemporáneo, y se utiliza para analizar y evaluar ideas, teorías y argumentos en todos los campos del saber.

El cuestionamiento crítico es esencial para la educación superior, ya que forma parte de un proceso de aprendizaje más significativo y de la construcción de un pensamiento más autónomo y crítico. Es esencial que los docentes y las instituciones de educación superior reconozcan la importancia del cuestionamiento crítico y lo fomenten en sus prácticas educativas, para que los estudiantes puedan desarrollar esta habilidad esencial y alcanzar su máximo potencial.

1.5. Cuestionamiento, resolución de conflictos y flexibilidad mental

En el ámbito de la educación superior, el cuestionamiento crítico, como proceso fundamental para la construcción del conocimiento, no solo se trata de adquirir información y comprenderla, sino de desarrollar la capacidad de analizarla, evaluarla y desafiarla. Esta capacidad de cuestionar está intrínsecamente ligada a la flexibilidad mental y la habilidad de

resolver conflictos, dos pilares esenciales para el éxito académico y profesional de los estudiantes (Morales, 2014).

El cuestionamiento crítico permite abordar problemas desde diferentes perspectivas, analizar diversas soluciones y adaptarse a nuevas ideas, capacidades cruciales para enfrentar los retos de un mundo en constante cambio y para contribuir a la generación de un conocimiento más profundo y significativo.

La flexibilidad mental, como componente clave del cuestionamiento crítico, se refiere a la capacidad de adaptar el pensamiento a nuevas situaciones, de cambiar de perspectiva y de modificar las propias ideas frente a nueva información. En un mundo marcado por la rápida evolución tecnológica, la flexibilidad mental se vuelve imprescindible. La adopción de nuevas tecnologías para el aprendizaje, como el m-learning, exige a los estudiantes adaptarse a nuevas formas de acceder a la información, de interactuar con el contenido y de comunicarse con sus pares y docentes, tal como lo destacan López y Silva (2016).

En este contexto de cambio constante, la capacidad de resolver conflictos también se vuelve esencial. La flexibilidad mental, al permitir abordar situaciones problemáticas desde diferentes perspectivas, ayuda a los individuos a encontrar soluciones creativas y a evitar respuestas simplistas o dogmáticas (Chipana, 2022). El cuestionamiento crítico, al estimular la flexibilidad mental, contribuye a que los estudiantes desarrollen la capacidad de resolver conflictos de forma constructiva, basada en el diálogo, la empatía y la búsqueda de soluciones que benefician a todas las partes involucradas.

Los espacios de debate e intercambio de ideas, como los blogs o las plataformas de aprendizaje en línea, se convierten en escenarios propicios para el desarrollo de la flexibilidad mental y la capacidad de resolver conflictos. Molina et al. (2015) destacan el potencial de los blogs para generar debate y presentar diferentes puntos de vista, lo que puede llevar a la aparición de

conflictos cognitivos. Estos conflictos, lejos de ser negativos, representan una oportunidad para que los estudiantes pongan en práctica su flexibilidad mental, analicen diferentes perspectivas y construyan argumentos más sólidos.

Profundizando en el ámbito de la educación superior, la integración de las TIC se presenta como un factor que puede impulsar la flexibilidad mental y la capacidad de resolver conflictos.

Poveda y Cifuentes (2020) argumentan que la combinación de diferentes metodologías de aprendizaje, facilitada por las TIC, requiere de flexibilidad mental y de la capacidad de resolver problemas técnicos.

Al enfrentarse a diversos métodos de enseñanza y a la necesidad de adaptarse a nuevas herramientas tecnológicas, los estudiantes desarrollan la capacidad de adaptarse al cambio y de encontrar soluciones creativas a los problemas.

Además, las TIC brindan a los estudiantes acceso a una gran cantidad de información y a diversas perspectivas, lo que puede enriquecer su capacidad de análisis y de cuestionamiento, fomentando la flexibilidad mental y la apertura a diferentes puntos de vista (Molinero & Chávez, 2019).

Para comprender la importancia de la flexibilidad mental en el cuestionamiento crítico, es crucial diferenciarla de la mera adaptación pasiva al cambio.

La flexibilidad mental no se limita a la capacidad de seguir instrucciones o de realizar tareas de forma mecánica, sino que implica una comprensión profunda de las diferentes perspectivas en juego, la capacidad de evaluar las ideas de forma crítica y la disposición a modificar las propias creencias cuando la evidencia lo justifique (López & Silva, 2016).

En este sentido, el cuestionamiento crítico es un proceso activo y reflexivo que requiere de un compromiso con la búsqueda de la verdad y de la construcción de un conocimiento más profundo y significativo.

En relación a las experiencias previas, estas juegan un papel fundamental en la forma en que los individuos abordan los conflictos y se adaptan al cambio. Las experiencias que han desafiado las creencias previas, que han requerido de la consideración de diferentes perspectivas o que han implicado la resolución de conflictos de forma exitosa, pueden haber fomentado la flexibilidad mental y la disposición a cuestionar.

Chipana (2022), expone que cada evento de enseñanza-aprendizaje es único y diferente, y el proceso se desarrolla en un contexto específico. La interacción entre los diferentes estilos de enseñanza y los estilos de aprendizaje crea una dinámica que exige adaptación y flexibilidad por parte de todos los involucrados, lo que a su vez puede contribuir al desarrollo de la capacidad de cuestionar y de construir un pensamiento crítico más sólido.

El desarrollo de la metacognición es otro aspecto fundamental para la capacidad de cuestionar y para la flexibilidad mental. La metacognición permite a los individuos ser conscientes de sus propios sesgos y limitaciones, y les ayuda a evaluar la validez de sus propias ideas y las de los demás. Al fomentar la metacognición, se puede ayudar a los estudiantes a desarrollar un pensamiento más reflexivo, crítico y autónomo.

Carletti (2015) define la flexibilidad cognitiva como la capacidad de “ajustar o cambiar las creencias o pensamientos anteriores y adaptarse a nuevas situaciones”, lo que implica una capacidad de autoevaluación y de revisión de las propias ideas y creencias. La tesis de Carletti, aunque centrada en el envejecimiento, es relevante para el contexto de la educación superior, ya que la flexibilidad cognitiva es una habilidad esencial para el aprendizaje a lo largo de la vida.

El cuestionamiento crítico y la flexibilidad mental son habilidades esenciales no solo para el ámbito académico, sino también para la vida profesional de los estudiantes. En el mundo laboral actual, en constante cambio y transformación, se requieren profesionales que sean capaces de adaptarse a nuevas situaciones, de resolver problemas de forma creativa y de trabajar en equipo de forma efectiva.

El cuestionamiento crítico y la flexibilidad mental son habilidades esenciales para el éxito en este contexto, ya que permiten a los profesionales enfrentar los retos y las oportunidades de un mundo cada vez más complejo e interconectado.

En conclusión, el cuestionamiento crítico es un proceso fundamental para el desarrollo de la flexibilidad mental y la capacidad de resolver conflictos, habilidades cruciales para el éxito académico y profesional de los estudiantes de educación superior. Al fomentar la capacidad de adaptarse a nuevas ideas, de considerar diferentes perspectivas y de tolerar la ambigüedad, el cuestionamiento crítico prepara a los estudiantes para los desafíos de un mundo en constante cambio y para contribuir a la construcción de un conocimiento más sólido y significativo.

Los docentes y las instituciones de educación superior tienen la responsabilidad de fomentar el cuestionamiento crítico en sus prácticas educativas, para que los estudiantes puedan desarrollar esta habilidad esencial y alcanzar su máximo potencial como pensadores críticos y ciudadanos comprometidos con la transformación social.

1.6. El cuestionamiento y el pensamiento crítico

Dentro del conjunto de habilidades que un estudiante de educación superior debe desarrollar, el pensamiento crítico se posiciona como una herramienta fundamental para abordar los desafíos de un mundo cada vez más complejo, caracterizado por la abundancia de información, la diver-

sidad de perspectivas y la constante evolución del conocimiento (Palacios et al., 2017).

El pensamiento crítico, en su esencia, es un proceso cognitivo complejo que implica el análisis, la evaluación y la síntesis de información para formar juicios razonados y tomar decisiones informadas. Este proceso va más allá de la mera memorización o la aceptación pasiva de la información, y requiere de una actitud de escepticismo constructivo, la disposición a cuestionar las ideas preconcebidas y a buscar evidencias sólidas para respaldar las afirmaciones.

En este contexto de análisis y evaluación, el cuestionamiento crítico emerge como un componente clave del pensamiento crítico. Si bien ambos términos se utilizan a menudo de forma intercambiable, es importante distinguirlos claramente para comprender su relación y cómo se complementan en el proceso de construcción del conocimiento (Palacios et al., 2017). El cuestionamiento crítico es el proceso de formular preguntas relevantes, de indagar en la información y de explorar diferentes perspectivas para profundizar en la comprensión de un tema o un problema. No se trata solo de hacer preguntas por hacerlas, sino de formular preguntas que desafíen los supuestos existentes, que busquen nuevas evidencias y que abran nuevas líneas de investigación.

Para ilustrar la relación entre el cuestionamiento crítico y el pensamiento crítico, López y Silva (2016) recurren a una analogía relacionada con la integración de las TIC en la educación. Los autores comparan el simple acceso a la plataforma *e-learning* desde dispositivos móviles con el *m-learning*. El simple acceso a la plataforma no implica un cambio en la metodología pedagógica, sino que es una mera extensión de la experiencia de aprendizaje tradicional. El *m-learning*, por el contrario, implica una metodología pedagógica diferente, que aprovecha las posibilidades de los dispositivos móviles para crear experiencias de aprendizaje más interactivas, personalizadas y contextualizadas.

De la misma manera, el cuestionamiento crítico no se limita a la mera crítica o al desacuerdo, sino que implica un proceso de reflexión profunda que lleva a un pensamiento crítico más profundo y efectivo. El cuestionamiento crítico es la chispa que enciende el motor del pensamiento crítico, impulsando a los individuos a ir más allá de las explicaciones superficiales y a buscar una comprensión más completa y profunda de la realidad (Palacios et al., 2017).

La participación en entornos de aprendizaje que fomenten la interacción y el intercambio de ideas es esencial para el desarrollo tanto del cuestionamiento crítico como del pensamiento crítico. Molina et al. (2015) argumentan que los blogs pueden ser un espacio propicio para fomentar la participación activa y reflexiva de los estudiantes. Al requerir que argumenten sus ideas y las defiendan en un espacio público, los blogs estimulan el análisis crítico, la formulación de preguntas relevantes y la consideración de diferentes perspectivas, habilidades esenciales tanto para el cuestionamiento crítico como para el pensamiento crítico.

La integración de las TIC en la educación superior también puede ser un catalizador para el desarrollo del cuestionamiento crítico y el pensamiento crítico. Al proporcionar a los estudiantes acceso a una gran cantidad de información y a diversas perspectivas, las TIC pueden enriquecer su capacidad de análisis y de cuestionamiento. Además, la evaluación crítica del impacto de las TIC en la educación, como lo mencionan Poveda y Cifuentes (2020), requiere de un pensamiento crítico que sea capaz de analizar las ventajas y desventajas de las TIC, de cuestionar su uso efectivo y de proponer alternativas para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para comprender la complejidad del pensamiento crítico y su relación con el cuestionamiento crítico, es útil recurrir a las diferentes definiciones que se han propuesto. Bezanilla et al. (2018) ofrecen una revisión de diferentes definiciones de pensamiento crítico, diferenciando entre procesos, habilidades, actitudes y acciones.

Esta distinción permite entender que el pensamiento crítico es un proceso multifacético que incluye diversos componentes, y que el cuestionamiento crítico, como proceso de indagación activa, es un elemento clave dentro de este proceso más amplio.

En este sentido, el cuestionamiento crítico se puede entender como un catalizador del pensamiento crítico, un proceso que desafía las ideas preconcebidas y que obliga a los individuos a buscar evidencias, a considerar diferentes perspectivas y a construir argumentos más sólidos. Robles (2019) describe el pensamiento crítico como un proceso que surge de un estado de ‘vacilación’ o ‘dificultad mental’ que lleva a la investigación.

El cuestionamiento crítico, al generar estas “vacilaciones” y “dificultades mentales”, impulsa a los individuos a buscar respuestas, a profundizar en los temas y a no conformarse con las explicaciones superficiales. Es en estos momentos de duda y de incertidumbre donde se pone en marcha el verdadero proceso de aprendizaje, y donde el cuestionamiento crítico se convierte en una herramienta clave para avanzar hacia una comprensión más profunda.

En síntesis, el cuestionamiento crítico y el pensamiento crítico son dos habilidades de pensamiento de orden superior que están estrechamente relacionadas y que son esenciales para el éxito académico y profesional de los estudiantes de educación superior. El cuestionamiento crítico es un proceso de indagación activa que puede considerarse como un componente o una herramienta del pensamiento crítico, un proceso más amplio que incluye también la evaluación, la interpretación y la toma de decisiones.

Al desafiar las ideas preconcebidas, el cuestionamiento crítico conduce a un pensamiento crítico más profundo y efectivo, y ambas habilidades son fundamentales para la construcción de un conocimiento más sólido y para la formación de profesionales capaces de enfrentar los retos de un mundo en constante cambio.

CAPÍTULO II

LA METODOLOGÍA DE DISERTACIÓN COMO ESTRATEGIA PARA LA ENSEÑANZA

2.1. Metodología de disertación

La metodología de disertación, trascendiendo su función como mero instrumento de evaluación, se erige como una estrategia pedagógica de vital importancia en la educación superior. Su poder radica en la capacidad de impulsar el aprendizaje significativo, un proceso que va más allá de la simple memorización de datos y que busca la construcción de conocimiento a través de la comprensión profunda, el análisis crítico y la aplicación práctica.

A diferencia de la disertación como producto final de una investigación, centrada en la presentación de resultados y conclusiones, la metodología de disertación se focaliza en el proceso mismo de investigación, análisis, argumentación y presentación de ideas. Silva y Díaz (2021), al referirse a la disertación como método de enseñanza, resaltan que esta promueve una expresión discursiva de manera razonable, fundamentada, clara, concisa y ordenada. Este conjunto de habilidades trasciende el ámbito académ-

mico y se convierte en un activo invaluable para la comunicación efectiva en cualquier esfera profesional.

La metodología de la disertación se nutre de la premisa constructivista, según la cual el aprendizaje se construye a través de la participación activa del estudiante. En lugar de concebir al estudiante como un receptor pasivo de información, lo invita a ser protagonista de su proceso de aprendizaje, involucrándolo en la indagación, la reflexión y el debate.

Barreto y Español (2024) sostienen que la disertación, al fomentar el pensamiento crítico, la comunicación asertiva y la reflexión ética, puede contribuir a crear un ambiente escolar más armónico, respetuoso e inclusivo. Este enfoque participativo permite a los estudiantes cuestionar, analizar y construir su propio conocimiento, transformándose en agentes activos en la construcción de su propio aprendizaje.

Para que la metodología de disertación sea efectiva en la educación superior, es indispensable comprender a fondo las características y necesidades específicas del proceso de enseñanza-aprendizaje en este nivel educativo. Los estudiantes universitarios no son simples receptáculos de información, sino individuos con experiencias previas, intereses particulares y una creciente necesidad de autonomía intelectual.

Cavazos y Torres (2016), al analizar el uso de las tecnologías en la educación superior, subrayan la importancia de implementar estrategias pedagógicas que respondan a estas particularidades. En este contexto, la disertación, con su énfasis en la autonomía intelectual, la capacidad de análisis y la comunicación efectiva, se erige como una herramienta ideal para este propósito.

Sin embargo, la implementación de la metodología de disertación no está exenta de desafíos. Uno de los más significativos es la presencia de “obstáculos epistemológicos”, como los denominan Liccioni et al. (2018). Estos obstáculos, que abarcan desde las creencias previas arraigadas hasta la falta

de una formación sólida en investigación, pueden dificultar la capacidad de los estudiantes para comprender, analizar y producir conocimiento de forma crítica y autónoma. La metodología de la disertación, al proporcionar una estructura clara y un proceso bien definido, ofrece un marco de referencia que guía a los estudiantes a través de las diferentes etapas de la investigación, equipándolos con las herramientas necesarias para superar estas barreras epistemológicas y desarrollar un pensamiento crítico más sólido.

Es importante destacar que la disertación, más allá de ser un simple ejercicio formal de evaluación, se convierte en una experiencia de aprendizaje transformadora para el estudiante. Silva y Díaz (2021) afirman que la disertación “permite que los sujetos sean activos, analíticos, críticos y propositivos, lo cual, favorece perspectivas que abogan por cambios en sus vidas, su entorno y la comprensión de un mundo más justo, equitativo y tolerante” (p. 3). Esta experiencia trasciende el ámbito puramente académico y se proyecta hacia la formación integral del estudiante, preparándolo para enfrentar los desafíos del mundo profesional y social con una actitud crítica y reflexiva.

La metodología de disertación, al impulsar la investigación, el análisis, la argumentación y la presentación de ideas de forma estructurada y coherente, se consolida como una estrategia pedagógica fundamental para el desarrollo de habilidades esenciales en la educación superior. Su enfoque en el aprendizaje significativo, la participación activa del estudiante y la superación de obstáculos epistemológicos la posiciona como una herramienta indispensable para la formación de profesionales capaces de analizar la información de forma crítica, comunicar sus ideas de forma efectiva y contribuir al avance del conocimiento en sus respectivas disciplinas.

La aplicación de la metodología de disertación en diferentes disciplinas académicas se puede observar en una variedad de contextos. Por ejemplo (Silva y Díaz, 2021):

- **En Historia:** Los estudiantes pueden abordar la disertación como una oportunidad para explorar eventos históricos específicos a través del análisis de diversas interpretaciones historiográficas, la evaluación de fuentes primarias y secundarias, y la formulación de sus propias conclusiones, respaldadas por evidencia sólida.
- **En Literatura:** La disertación se convierte en un espacio para el análisis profundo de obras literarias, examinando sus temas, personajes, estilo y contexto histórico. Los estudiantes pueden desarrollar argumentos originales sobre la interpretación de la obra, respaldados por evidencia textual y referencias a la crítica literaria.
- **En Ciencias Sociales:** La metodología de la disertación se puede aplicar a la investigación de temas complejos como la desigualdad social, la globalización, el cambio climático o la migración. Los estudiantes pueden realizar investigaciones empíricas, analizar datos estadísticos, revisar la literatura académica y proponer soluciones innovadoras a problemas sociales.

En cada uno de estos casos, la metodología de disertación fomenta la investigación, el análisis crítico, la argumentación y la presentación de ideas de manera organizada y coherente, promoviendo un aprendizaje significativo que enriquece la formación de los estudiantes universitarios.

La metodología de disertación, al estar centrada en la participación activa y la reflexión crítica, se alinea perfectamente con el objetivo central del libro, que es explorar la conexión entre el cuestionamiento crítico y la metodología de la disertación en la formación de estudiantes de educación superior.

Esta sección, al presentar la disertación como una herramienta pedagógica que fomenta el aprendizaje significativo y el desarrollo de habilidades cruciales, establece una base sólida para la posterior exploración de la relación entre la disertación y el cuestionamiento crítico, un tema que se analizará con mayor profundidad en los capítulos siguientes.

La disertación, al desafiar a los estudiantes a cuestionar, analizar y construir su propio conocimiento, se convierte en un motor para el desarrollo del pensamiento crítico. Al mismo tiempo, el cuestionamiento crítico, inherente a la metodología de la disertación, impulsa a los estudiantes a ir más allá de la información superficial, a profundizar en los temas, a buscar diferentes perspectivas y a formular sus propias conclusiones (Liccioni et al., 2018). Esta dinámica de retroalimentación entre la disertación y el cuestionamiento crítico crea un ciclo virtuoso de aprendizaje, donde el estudiante se transforma en un agente activo en la búsqueda y construcción de conocimiento.

La presente sección, al sentar las bases conceptuales para la comprensión de la disertación como estrategia pedagógica, prepara el terreno para la exploración posterior de su relación con el cuestionamiento crítico. En los siguientes capítulos, se analizará cómo la metodología de la disertación, al fomentar la investigación, el análisis, la argumentación y la presentación de ideas, contribuye al desarrollo de un pensamiento crítico más agudo y reflexivo en los estudiantes universitarios.

2.2. Normas para realizar y evaluar una disertación

La disertación, como estrategia pedagógica, trasciende su función como simple instrumento de evaluación y se convierte en un proceso de aprendizaje significativo que fomenta el desarrollo del pensamiento crítico, la investigación, la argumentación y la comunicación efectiva. Para que este proceso sea efectivo, se requiere de un marco normativo que guíe tanto a los estudiantes en su elaboración como a los docentes en su evaluación. Este apartado se centra en los aspectos prácticos de la disertación, ofreciendo una guía detallada que abarca desde los pasos previos necesarios para su desarrollo hasta los criterios para evaluar su calidad.

2.2.1. Pasos previos

El éxito de una disertación reside, en gran medida, en la planificación y la ejecución de una serie de pasos previos que sientan las bases para un trabajo riguroso, coherente y bien fundamentado. Gómez (2005, citado en Paredes, 2017), al analizar la disertación filosófica como herramienta pedagógica, destaca la importancia de un proceso metódico que guíe al estudiante a través de las diferentes etapas de su elaboración (p. 23). Estos pasos previos, claves para asegurar la calidad de la disertación, se describen a continuación:

- **Elección del tema:** Es el punto de partida de la disertación, y su relevancia no puede ser subestimada. No es un simple trámite administrativo, sino una decisión estratégica que debe estar guiada por la pertinencia del tema en relación con el área de estudio, el potencial de investigación que ofrece y, sobre todo, por el interés genuino del estudiante. Gómez (2008, citado en Castro et al., 2020) enfatiza la importancia de elegir un tema “integrado en la vida del alumno”, facilita la comprensión, estimula la motivación y promueve un compromiso más profundo con la investigación. Un tema que resuene con las inquietudes, experiencias y conocimientos previos del estudiante le permitirá abordar la disertación con mayor entusiasmo, profundidad y originalidad.
- **Formulación del problema de investigación:** Es el paso que sigue a la elección del tema. Esta formulación, que generalmente se expresa en forma de pregunta, debe ser precisa, concisa y delimitar claramente el alcance de la investigación. Barreto y Español (2024) destacan el rol crucial de la curiosidad en este proceso, instando a los docentes a incentivar a los estudiantes a formular preguntas que los desafíen a explorar el tema desde diferentes ángulos (p. 448). El problema de investigación, como la brújula que guía la disertación, debe ser lo suficientemente complejo como para justificar una investigación profunda, pero a la vez lo suficientemente delimitado como para ser abordado de forma exhaustiva dentro del marco de la disertación.

- **Elaboración del marco teórico:** La elaboración del marco teórico es una etapa fundamental que proporciona el contexto académico para la investigación. Implica la revisión exhaustiva de la literatura académica relevante, incluyendo libros, artículos científicos, tesis y otras fuentes de información. Gómez (2005, citado en Paredes, 2017) señala que el marco teórico debe abordar “las posibles soluciones que se han dado” (p. 43) al problema de investigación, lo que permite al estudiante comprender las diferentes perspectivas existentes, identificar los debates actuales y situar su propia investigación dentro del panorama académico. La construcción de un marco teórico sólido no solo aporta rigor a la disertación, sino que también demuestra la capacidad del estudiante para comprender el contexto académico en el que se inserta su investigación.
- **Diseño de la metodología:** El diseño de la metodología define las estrategias que se utilizarán para recopilar y analizar la información necesaria para responder al problema de investigación. Esta elección, que no es neutral, depende de la naturaleza del problema de investigación, del enfoque que se le quiera dar a la disertación y de las fuentes de información disponibles. Gómez (2005, citado en Paredes, 2017) menciona diversos métodos utilizados en la disertación filosófica, desde el análisis de un caso específico hasta la elaboración de un ensayo argumentativo. La metodología, como la columna vertebral de la disertación, debe ser coherente con el problema de investigación, el marco teórico y los objetivos de la investigación, permitiendo al estudiante abordar las preguntas planteadas de forma rigurosa, sistemática y fundamentada.
- **Redacción del primer borrador:** Con el tema definido, el problema formulado, el marco teórico construido y la metodología diseñada, el estudiante está listo para comenzar a redactar el primer borrador de su disertación. Gómez (2008, citado en Castro et al., 2020) recomienda a los estudiantes que aborden este proceso de forma gradual, comenzando por la elaboración de un esquema o plan que les permita organizar sus ideas y estructurar su argumento. Este primer borrador, aunque aún imperfecto, servirá como base para la revisión, la reestructuración

y la edición posterior. Es importante que el estudiante comprenda que el primer borrador no tiene que ser perfecto, sino un punto de partida para un proceso iterativo de mejora y refinamiento.

Estos pasos previos, cruciales para el éxito de la disertación, brindan al estudiante un marco de referencia sólido para organizar su investigación, profundizar en el tema, construir un argumento coherente y bien fundamentado, y prepararse para la presentación final. Al seguir estas normas, los estudiantes no solo mejoran la calidad de su trabajo, sino que también desarrollan habilidades esenciales para la investigación académica, como la capacidad de análisis, la argumentación, la organización de ideas y la comunicación efectiva. Esta sección, al detallar los pasos previos a la disertación, ofrece una guía práctica no solo para los estudiantes que se enfrentan a este reto por primera vez, sino también para los docentes que buscan implementar esta metodología en sus clases o guiar a sus estudiantes en su elaboración.

2.2.2. Criterios de evaluación

La evaluación de una disertación no debe reducirse a la simple asignación de una calificación, sino que debe ser un proceso integral que determine si el estudiante ha logrado alcanzar los objetivos de aprendizaje que la metodología de la disertación busca fomentar: el desarrollo del pensamiento crítico, la capacidad de investigación, la argumentación lógica y la comunicación efectiva. Para llevar a cabo este proceso de evaluación de forma justa y objetiva, se deben definir criterios claros y específicos que permitan analizar la calidad de la disertación desde múltiples perspectivas.

- **Claridad de la argumentación:** Es un criterio fundamental para evaluar la efectividad de una disertación. Se refiere a la capacidad del estudiante para expresar sus ideas de forma precisa, concisa y sin ambigüedades. Silva y Díaz (2021), al analizar la disertación como estrategia pedagógica, destacan la importancia de que el estudiante desarrolle una “expresión discursiva de manera razonable, fundamentada, clara, concisa

y ordenada” (p. 3). La claridad de la argumentación no solo facilita la comprensión del lector, sino que también demuestra la capacidad del estudiante para organizar sus ideas de forma lógica y presentar un argumento convincente. El uso de un lenguaje preciso, la definición de los términos clave y la construcción de frases y párrafos concisos son elementos cruciales para lograr una argumentación clara y efectiva.

- **Coherencia del discurso:** Se refiere a la fluidez, la lógica y la organización del desarrollo argumentativo. Una disertación coherente presenta las ideas de forma ordenada, conectando los diferentes párrafos y secciones a través de transiciones claras y fluidas, creando así un hilo argumentativo fácil de seguir. Gómez (2005, citado en Paredes, 2017) describe la disertación como un “itinerario móvil y dinámico” que debe guiar al lector a través de las diferentes etapas del argumento de forma fluida y lógica. La coherencia del discurso no solo facilita la lectura y la comprensión, sino que también demuestra la capacidad del estudiante para estructurar un argumento de forma lógica y convincente, demostrando un dominio del tema y una comprensión profunda de las relaciones entre las diferentes ideas.
- **Profundidad del análisis:** Criterio esencial para evaluar la calidad de la disertación. Se refiere a la capacidad del estudiante para ir más allá de la información superficial, evitando la simple descripción o el resumen de ideas, y adentrarse en una exploración crítica y reflexiva del tema. Una disertación profunda se caracteriza por el análisis de los conceptos clave, la exploración de diferentes perspectivas, la identificación de contradicciones y la formulación de preguntas que desafíen las ideas preconcebidas. Gómez (2005, citado en Paredes, 2017) destaca la importancia de que la disertación evidencie un “índice de comprensión y creación filosófica” (p. 13), lo que implica un análisis crítico y una interpretación original del tema, demostrando una capacidad de pensamiento independiente y una comprensión profunda de las complejidades del tema.

- **Pertinencia de las fuentes utilizadas:** Base sobre la cual se construye la disertación, y su calidad es crucial para determinar la validez y la confiabilidad del argumento. La pertinencia de las fuentes se refiere a la calidad, la actualidad y la relevancia de la información utilizada en relación con el problema de investigación, el marco teórico y los objetivos de la disertación. Silva y Díaz (2021) subrayan la importancia de que la disertación esté fundamentada en argumentos sólidos, lo que implica el uso de fuentes de información confiables, relevantes y actualizadas. El estudiante debe demostrar la capacidad de seleccionar fuentes de información de alta calidad, evaluar su confiabilidad y utilizarlas de forma crítica y responsable para respaldar sus afirmaciones.
- **Dominio del tema:** La disertación debe evidenciar un dominio profundo del tema de investigación por parte del estudiante. Esto implica la comprensión de los conceptos clave, las teorías relevantes, los debates actuales y las diferentes perspectivas en torno al tema. Gómez (2008, citado en Castro et al., 2020) destaca la importancia de que el estudiante mostrar que está ofreciendo un tratamiento personal y diferenciado del problema, lo que implica un conocimiento profundo del tema y la capacidad de formular un argumento original, demostrando una comprensión profunda de las complejidades del tema y la capacidad de ir más allá de la información disponible en las fuentes consultadas.

Estos criterios de evaluación, fundamentales para determinar la calidad de la disertación, brindan una guía clara tanto para los estudiantes en su proceso de elaboración como para los docentes en su evaluación. Al considerar estos criterios, se asegura que la disertación cumpla con los estándares de rigor académico esperados en la educación superior, y que refleje la capacidad del estudiante para investigar, analizar, argumentar y comunicar sus ideas de forma efectiva.

2.2.3. Consideraciones adicionales:

Además de los pasos previos y criterios de evaluación mencionados, existen otros aspectos que contribuyen a la calidad y el rigor de la disertación, y que deben ser considerados por los estudiantes durante su elaboración.

- **Sistemas de citación bibliográfica:** La disertación, como cualquier trabajo académico, debe incluir citas y referencias bibliográficas que respalden las afirmaciones del estudiante y que reconozcan el trabajo de otros autores. Es crucial elegir un sistema de citación bibliográfica reconocido y utilizarlo de forma consistente a lo largo de todo el texto. Los sistemas más utilizados son el formato APA, el formato MLA y el formato Chicago (Hernández y Mendoza, 2020).
- **Rúbricas de evaluación:** Las rúbricas de evaluación son herramientas esenciales para establecer criterios claros y específicos para evaluar la calidad de la disertación. Estas rúbricas, que pueden ser diseñadas por el docente o adaptadas de modelos existentes, deben detallar los criterios de evaluación para cada aspecto de la disertación, como la introducción, el desarrollo, la conclusión, la argumentación, el uso de ejemplos, la presentación y el cumplimiento de las normas de estilo. Las rúbricas de evaluación no solo guían a los estudiantes en la elaboración de la disertación, sino que también proporcionan transparencia al proceso de evaluación, asegurando que todos los trabajos sean evaluados de forma justa y equitativa.

Al considerar estos aspectos adicionales, se garantiza que la disertación cumpla con los estándares de calidad y rigor académico esperados en la educación superior. Estas normas, más allá de ser simples formalidades, contribuyen a la construcción de un trabajo académico sólido, coherente y bien fundamentado, que refleje la capacidad del estudiante para investigar, analizar, argumentar y comunicar sus ideas de forma efectiva.

2.3. Momentos de la metodología de disertación

La disertación, como estrategia pedagógica, se caracteriza por su estructura organizada y su enfoque en la argumentación lógica y la comunicación efectiva. Esta sección analiza las diferentes etapas que componen el proceso de elaboración y presentación de una disertación, haciendo énfasis en los aspectos comunicativos y argumentativos que contribuyen a la construcción de un discurso claro, coherente y persuasivo.

2.3.1. Introducción

La introducción de una disertación es la puerta de entrada al tema que se abordará. Su función principal es captar la atención del público, generar interés en el tema y establecer las bases para el desarrollo argumentativo que se presentará a continuación. Gómez (2005, citado en Paredes, 2017) describe la introducción como la sección donde se “plantea el problema” de la disertación, sentando las bases para el desarrollo posterior del argumento. Una introducción bien elaborada no solo cautiva al lector, sino que también proporciona un marco de referencia para comprender el propósito, el alcance y la estructura de la disertación.

- **Captar la atención del público:** La introducción debe comenzar con un gancho que capte la atención del lector y lo incite a continuar leyendo. Este gancho puede ser una pregunta provocativa, una cita relevante, una anécdota interesante o una estadística impactante. El objetivo es despertar la curiosidad del lector y crear un sentido de expectativa por lo que se presentará a continuación. La introducción, como la primera impresión de la disertación, debe ser lo suficientemente atractiva como para motivar al lector a adentrarse en el tema.
- **Presentar el tema:** Una vez captada la atención del lector, se debe presentar el tema de la disertación de forma clara y concisa. Es importante contextualizar el tema, explicando su relevancia y su relación con el área de estudio. Gómez (2005, citado en Paredes, 2017) señala que la

introducción debe “presentar la problemática” de la disertación, delimitando el alcance del tema y estableciendo las bases para el desarrollo del argumento. La presentación del tema debe ser lo suficientemente amplia como para proporcionar un contexto general, pero a la vez lo suficientemente específica como para enfocar la atención del lector en el problema de investigación.

- **Formular la hipótesis:** La hipótesis o pregunta de investigación es el eje central de la disertación, y debe ser formulada de forma clara y precisa en la introducción. Esta pregunta, que guía el desarrollo del argumento, debe ser lo suficientemente compleja como para ameritar una investigación profunda, pero a la vez lo suficientemente delimitada como para poder ser abordada en el marco de la disertación. Gómez (2005, citado en Paredes, 2017) describe la pregunta de investigación como el elemento que guía el desarrollo del argumento y que permite al lector comprender el propósito de la disertación.
- **Exponer la estructura de la disertación:** La introducción debe finalizar con una breve descripción de la estructura de la disertación, indicando los puntos principales que se abordarán en el desarrollo. Esta sección, que funciona como un mapa de ruta para el lector, le permite anticipar los argumentos que se presentarán y comprender la lógica del desarrollo argumentativo. Gómez (2005, citado en Paredes, 2017) recomienda a los estudiantes que presenten la estructura de la disertación a través de preguntas, de forma que cada pregunta represente una sección del desarrollo y que las respuestas a estas preguntas constituyan el cuerpo del argumento.
- **Conexión con el cuerpo de la disertación:** La introducción no debe ser un elemento aislado, sino que debe estar estrechamente conectada con el desarrollo argumentativo que se presentará a continuación. Las ideas presentadas en la introducción deben ser retomadas y desarrolladas en el cuerpo de la disertación, creando así un discurso coherente y fluido. La introducción, como la base del argumento, debe proporcionar un

marco de referencia sólido que permita al lector comprender el desarrollo posterior de la disertación.

La introducción de la disertación, al cumplir con estas funciones, se convierte en una herramienta fundamental para captar la atención del lector, presentar el tema de forma clara y concisa, formular la pregunta de investigación y guiar al lector a través del desarrollo argumentativo. Una introducción bien elaborada no solo mejora la calidad de la disertación, sino que también demuestra la capacidad del estudiante para comunicar sus ideas de forma efectiva, un aspecto crucial para el éxito académico y profesional.

2.3.2. Desarrollo

El desarrollo es el núcleo central de la disertación, donde se presenta la argumentación que sustenta la tesis planteada en la introducción. Esta sección debe ser un despliegue de ideas claras, ordenadas y convincentes, que guíen al lector a través de un proceso lógico y persuasivo hacia la conclusión. Gómez (2005, citado en Paredes, 2017), al analizar la didáctica de la disertación, destaca la importancia de una “progresión ordenada” en el desarrollo, donde las ideas se presentan de forma secuencial, conectándose entre sí para construir un argumento sólido y coherente. Se compone por (Gómez, 2005, citado en Paredes, 2017; Barreto & Español, 2024)

- **Organización de las ideas:** El desarrollo de la disertación debe estar estructurado de forma lógica, presentando los argumentos de manera secuencial y ordenada. Se recomienda dividir el desarrollo en secciones o párrafos, cada uno de los cuales se centre en un aspecto específico del argumento. Esta organización facilita la comprensión del lector, permitiéndole seguir el hilo argumentativo sin dificultades. La estructura del desarrollo debe reflejar la lógica del argumento, presentando las ideas en un orden que permita al lector comprender las relaciones entre ellas y la forma en que contribuyen a la tesis principal.

- **Claridad y precisión:** Cada idea debe ser expresada de forma clara y concisa, utilizando un lenguaje preciso y evitando ambigüedades. Es importante definir los términos clave y utilizar ejemplos concretos para ilustrar las ideas abstractas. La claridad en la expresión de las ideas facilita la comprensión del lector y contribuye a la persuasión del argumento. El uso de un lenguaje preciso, la construcción de frases claras y la elección de palabras que transmitan el significado con exactitud son elementos cruciales para lograr una comunicación efectiva en el desarrollo de la disertación.
- **Argumentación lógica:** La argumentación debe ser lógica, convincente y estar respaldada por evidencia. Es importante utilizar argumentos sólidos y evitar falacias lógicas. Las afirmaciones deben ser sustentadas por evidencia, ya sea a través de datos, ejemplos, citas o referencias a la literatura académica. La argumentación lógica, como la columna vertebral de la disertación, debe ser capaz de persuadir al lector de la validez de la tesis planteada. El uso de diferentes tipos de argumentos, como los argumentos deductivos, inductivos y analógicos, contribuye a la solidez y la persuasión del discurso.
- **Uso de ejemplos:** Los ejemplos son herramientas valiosas para ilustrar las ideas abstractas y hacerlas más comprensibles para el lector. Es importante seleccionar ejemplos relevantes, que sean representativos del tema y que contribuyan a la comprensión del argumento. Los ejemplos deben ser explicados de forma clara y concisa, mostrando su relación con las ideas que se están presentando. El uso de ejemplos concretos, que conecten con la experiencia del lector, puede hacer que la disertación sea más atractiva y fácil de comprender.
- **Integración de referencias:** Las referencias a la literatura académica son esenciales para respaldar los argumentos y mostrar que el estudiante ha investigado el tema en profundidad. Es importante seleccionar fuentes de información confiables y relevantes, y citarlas de forma precisa según el sistema de citación bibliográfica elegido. La integración de referencias no solo aporta rigor académico a la disertación, sino que

también demuestra la capacidad del estudiante para comprender el contexto académico en el que se inserta su investigación.

- **Manejo de las transiciones:** Las transiciones son frases o párrafos que conectan las diferentes ideas y secciones del desarrollo, creando un flujo lógico y coherente en el discurso. Es importante utilizar transiciones claras y fluidas, que guíen al lector a través del argumento sin interrupciones. Las transiciones pueden ser utilizadas para introducir una nueva idea, resumir lo que se ha dicho anteriormente, presentar un argumento contrario o destacar la relación entre diferentes ideas.
- **Mantenimiento del enfoque:** Es importante mantener el enfoque en el tema y en la pregunta de investigación a lo largo del desarrollo, evitando divagaciones o información irrelevante. La disertación debe ser un análisis concentrado y preciso del tema, y cada sección del desarrollo debe contribuir a la construcción del argumento principal. El uso de un esquema o plan puede ser útil para mantener el enfoque y asegurar que todas las ideas presentadas en el desarrollo sean relevantes y contribuyan a la tesis principal.
- **Redacción clara y precisa:** El desarrollo de la disertación debe ser redactado de forma clara, concisa y precisa, utilizando un lenguaje académico formal y evitando errores gramaticales o de estilo. La claridad en la redacción facilita la comprensión del lector y contribuye a la persuasión del argumento. Es importante revisar y editar el texto cuidadosamente antes de la presentación final, para asegurar que el desarrollo sea un reflejo del rigor académico y la calidad de la investigación.

El desarrollo de la disertación, al cumplir con estas estrategias, se convierte en un despliegue de ideas claras, ordenadas y convincentes, que guían al lector a través de un proceso lógico y persuasivo hacia la conclusión (Barreto & Español, 2024). Es la sección donde se construye el argumento principal de la disertación, se presentan las ideas de forma estructurada, se sustentan las afirmaciones con evidencia y se persuade al lector de la validez de la tesis. Un desarrollo bien elaborado no solo demuestra el dominio

del tema por parte del estudiante, sino que también refleja su capacidad de investigación, análisis y comunicación efectiva, habilidades esenciales para el éxito académico y profesional.

2.3.3. Transiciones

Las transiciones actúan como los hilos invisibles que tejen la trama de una disertación, conectando las diferentes ideas y secciones, creando un flujo lógico y asegurando la coherencia del discurso. No son meros adornos retóricos, sino elementos esenciales que guían al lector a través del argumento, mostrando las relaciones entre las ideas, facilitando la comprensión y creando una sensación de unidad y cohesión en el texto. Gómez (2005, citado en Paredes, 2017), en su análisis de la didáctica de la disertación, subraya la importancia de que las transiciones sean “claras y fluidas”, evitando interrupciones abruptas o saltos ilógicos en el flujo del discurso.

- **El arte de conectar ideas:** Las transiciones, en esencia, son el arte de conectar ideas. No se trata simplemente de unir párrafos, sino de revelar las relaciones entre las ideas, de construir un camino lógico que guíe al lector a través del argumento y de crear una sensación de continuidad y cohesión en el desarrollo del discurso. Las transiciones actúan como señales que orientan al lector, mostrando cómo debe interpretar la información que se le presenta, cómo las diferentes partes del texto se relacionan entre sí y cómo contribuyen a la construcción del argumento principal.
- **Un abanico de posibilidades:** Las transiciones no se limitan a una única forma o estructura. Pueden ser frases, oraciones o párrafos completos, y su elección depende del tipo de relación que se quiere establecer entre las ideas que se conectan. Gómez (2005, citado en Paredes, 2017) describe las transiciones como “un punto de apoyo” que permite al lector comprender la lógica del argumento y la forma en que las ideas se relacionan entre sí.

- **Transiciones aditivas:** Estas transiciones se utilizan para agregar información o presentar ideas que complementan o refuerzan la idea anterior, creando un efecto de acumulación o amplificación. Ejemplos: “además”, “asimismo”, “también”, “de igual forma”, “por otra parte”, “a esto se suma”.
- **Transiciones adversativas:** Estas transiciones se utilizan para introducir una idea que contrasta o se opone a la idea anterior, creando un efecto de contraste o comparación. Ejemplos: “sin embargo”, “no obstante”, “por el contrario”, “a pesar de”, “en cambio”, “por otro lado”.
- **Transiciones causales:** Estas transiciones se utilizan para mostrar la relación de causa y efecto entre dos ideas, explicando cómo una idea es consecuencia de la otra. Ejemplos: “por lo tanto”, “en consecuencia”, “como resultado”, “debido a”, “por esta razón”, “por consiguiente”.
- **Transiciones temporales:** Estas transiciones se utilizan para indicar la secuencia temporal de las ideas, mostrando el orden cronológico en que ocurren los eventos o se presentan los argumentos. Ejemplos: “primero”, “segundo”, “luego”, “finalmente”, “posteriormente”, “a continuación”.
- **Transiciones espaciales:** Estas transiciones se utilizan para describir la ubicación o la relación espacial de las ideas, orientando al lector en el espacio físico o conceptual. Ejemplos: “arriba”, “abajo”, “a la derecha”, “a la izquierda”, “en el centro”, “alrededor”.
- **La fluidez como clave:** Las transiciones efectivas no solo conectan ideas, sino que lo hacen de forma fluida y natural, evitando interrupciones abruptas en el flujo del discurso. Deben integrarse de forma orgánica en el texto, creando una sensación de continuidad y evitando que el lector tenga que detenerse para procesar la conexión entre las ideas. Las

transiciones deben ser elegidas con cuidado, teniendo en cuenta el tono y el estilo de la disertación, para asegurar que contribuyan a la fluidez y la coherencia del discurso.

- **Estrategias para tejer puentes entre ideas:** Existen diversas estrategias para crear transiciones efectivas que guíen al lector a través del argumento de forma fluida y coherente:
 - **Repetición de palabras clave:** Repetir palabras clave o conceptos de la idea anterior en la transición ayuda a crear una conexión clara y explícita entre las ideas, reforzando la idea principal y creando una sensación de continuidad.
 - **Uso de pronombres:** Los pronombres pueden ser utilizados para referirse a ideas o conceptos mencionados anteriormente, evitando la repetición innecesaria y creando una conexión fluida entre las oraciones. El uso de pronombres como “este”, “esta”, “estos” o “estas” puede ser útil para referirse a la idea anterior y conectar las oraciones de forma natural.
 - **Uso de sinónimos:** Utilizar sinónimos para evitar la repetición de palabras clave puede contribuir a la fluidez del discurso, evitando la monotonía y creando una mayor variedad en el lenguaje. Sin embargo, es importante seleccionar sinónimos que transmitan el mismo significado que la palabra original para evitar confusiones o malentendidos.
 - **Uso de frases de transición:** Las frases de transición, como las mencionadas anteriormente, son herramientas valiosas para indicar la relación entre las ideas y guiar al lector a través del argumento. Es importante seleccionar las frases de transición que mejor se adapten al tipo de relación que se quiere establecer entre las ideas, asegurando que la conexión sea clara y lógica.

- **Creación de puentes conceptuales:** Las transiciones pueden ser utilizadas para crear puentes conceptuales entre las ideas, mostrando las relaciones entre ellas y la forma en que contribuyen al argumento principal. Estas transiciones pueden ser más extensas que las anteriores, y pueden incluso abarcar un párrafo completo, pero su función es la misma: conectar las ideas de forma lógica y fluida.
- **Los beneficios de un discurso cohesivo:** Las transiciones efectivas no son simples formalidades, sino que contribuyen de forma significativa a la claridad, la coherencia y la persuasión de la disertación. Facilitan la comprensión del lector, guían su atención a través del argumento y crean una sensación de unidad y cohesión en el texto, lo que permite al lector enfocarse en el contenido y en la argumentación, contribuyendo a la persuasión del argumento y al éxito de la disertación. Las transiciones son elementos esenciales en la estructura de la disertación, y su correcta utilización puede marcar la diferencia entre un texto confuso y fragmentado y un discurso fluido, lógico y persuasivo (Gómez, 2005, citado en Paredes, 2017). Al comprender la función, los tipos y las estrategias para crear transiciones efectivas, los estudiantes pueden mejorar la calidad de sus disertaciones, creando un texto que guíe al lector a través del argumento de forma fluida, lógica y convincente.

2.3.4. Conclusiones

La conclusión de una disertación es la última oportunidad para dejar una impresión duradera en el lector. No se trata simplemente de un resumen de lo que se ha dicho, sino de una sección que debe sintetizar los puntos clave del argumento, responder a la pregunta de investigación y dejar al público con una reflexión final. Gómez (2005, citado en Paredes, 2017), al analizar la didáctica de la disertación, destaca la importancia de que la conclusión sea “sólida” y que no se limite a repetir la introducción, sino que presente una síntesis del desarrollo argumentativo y ofrezca una respuesta clara y contundente a la pregunta planteada.

- **Sintetizar los puntos clave:** La conclusión debe comenzar con una breve síntesis de los puntos clave del argumento. Se trata de recordar al lector las ideas principales que se han presentado en el desarrollo, destacando las conexiones entre ellas y la forma en que contribuyen a la tesis principal. Esta síntesis no debe ser un simple resumen, sino una reinterpretación de los puntos clave, que muestre la coherencia y la solidez del argumento desarrollado.
- **Responder a la pregunta de investigación:** La conclusión debe ofrecer una respuesta clara y concisa a la pregunta de investigación planteada en la introducción. Esta respuesta, que debe estar respaldada por la argumentación presentada en el desarrollo, debe ser convincente y dejar al lector con la sensación de que la pregunta ha sido abordada de forma exhaustiva. La conclusión no debe introducir nuevas ideas o argumentos, sino que debe ser un cierre lógico y coherente del discurso.
- **Dejar al público con una reflexión final:** La conclusión no debe ser simplemente un punto final, sino un punto de partida para nuevas reflexiones. Es importante dejar al público con una pregunta abierta, una nueva perspectiva o una invitación a seguir explorando el tema. La conclusión puede ser utilizada para conectar el tema con otros debates actuales, reflexionar sobre las implicaciones del argumento o destacar la importancia del tema para la disciplina o para la sociedad en general.

2.3.4.1. Estrategias para elaborar una conclusión efectiva:

- **Retomar la introducción:** La conclusión puede retomar algunas ideas o frases de la introducción, creando así un círculo que cierre el discurso de forma efectiva. Sin embargo, es importante evitar la simple repetición de la introducción, y ofrecer una nueva perspectiva o una síntesis del desarrollo argumentativo.
- **Utilizar un lenguaje conciso y directo:** La conclusión debe ser concisa y directa, evitando frases o párrafos largos o complejos. Es importante utilizar un lenguaje claro y preciso, que transmita las ideas de forma eficiente.

- **Enfatizar la importancia del tema:** La conclusión puede ser utilizada para destacar la importancia del tema, ya sea para la disciplina, para la sociedad o para el lector. Se trata de dejar al lector con la sensación de que la disertación ha abordado un tema relevante y que su lectura ha sido valiosa.
- **Evitar la introducción de nuevas ideas:** La conclusión no debe introducir nuevas ideas o argumentos que no hayan sido desarrollados en el cuerpo de la disertación. La introducción de nuevas ideas en la conclusión puede dejar al lector con la sensación de que el tema no ha sido abordado de forma completa.
- **Revisar y editar cuidadosamente:** Es crucial revisar y editar la conclusión cuidadosamente, para asegurar que sea un cierre efectivo del discurso, libre de errores gramaticales o de estilo. Una conclusión bien escrita, clara y concisa, deja una impresión duradera en el lector y contribuye al éxito de la disertación.

La conclusión de la disertación es la última oportunidad para persuadir al lector de la validez del argumento y dejar una impresión duradera. Al seguir estas pautas, los estudiantes pueden elaborar una conclusión sólida, coherente y convincente, que sintetice los puntos clave, responda a la pregunta de investigación y deje al público con una reflexión final.

La conclusión, al ofrecer una respuesta clara y concisa a la pregunta de investigación y dejar al lector con una invitación a seguir reflexionando sobre el tema, contribuye al objetivo central del libro, que es explorar la relación entre el cuestionamiento crítico y la metodología de la disertación. La disertación, al promover la investigación, el análisis y la argumentación, fomenta el cuestionamiento crítico, y la conclusión, al dejar al lector con una pregunta abierta o una nueva perspectiva, lo invita a continuar este proceso de indagación y reflexión.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA DE LA DISERTACIÓN Y EL CUESTIONAMIENTO CRÍTICO EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

3.1. Introducción

Este capítulo se adentra en el análisis de la influencia de la metodología de la disertación en el desarrollo del cuestionamiento crítico en estudiantes de educación superior. La disertación, entendida como una presentación argumentada y organizada de un tema, se ha consolidado como una herramienta fundamental en la educación superior para fomentar la reflexión, el análisis y la comunicación efectiva de ideas. Investigaciones previas demostraron que la disertación, como proceso de aprendizaje, puede contribuir al desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes (Barreto & Español, 2024; Silva & Díaz, 2023). Este desarrollo del pensamiento crítico se vincula directamente con la capacidad de cuestionar, habilidad esencial para la construcción de conocimiento sólido y para la formación de profesionales capaces de abordar los desafíos de un mundo en constante cambio.

En contraposición con este enfoque, en el contexto actual de la educación superior, se observa una tendencia a priorizar la transmisión de conocimientos y la memorización por sobre el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior, como la capacidad de cuestionar, el análisis crítico y la creatividad. Esta tendencia representa un desafío para los educadores, quienes deben encontrar estrategias pedagógicas que fomenten estas habilidades en sus estudiantes (Salazar, 2020). La disertación, como metodología de enseñanza participativa y dialógica, se presenta como una herramienta con gran potencial para abordar este desafío, ya que permite a los estudiantes desarrollar un pensamiento más profundo y autónomo, a la vez que les brinda herramientas para comunicar sus ideas de forma más efectiva.

En este marco, la presente investigación, realizada en un Instituto Tecnológico de Concepción, exploró la influencia de la metodología de la disertación en el desarrollo del cuestionamiento crítico en estudiantes del periodo académico V. La investigación se centró en el análisis de dos dimensiones clave del cuestionamiento crítico: la solución de problemas y la flexibilidad mental. Para ello, se utilizó un enfoque cuantitativo con un diseño preexperimental para evaluar el impacto de la metodología de la disertación en estas dos dimensiones.

A través de la presentación y análisis de los resultados de esta investigación, se buscó comprender cómo la metodología de la disertación puede contribuir al desarrollo del cuestionamiento crítico en los estudiantes de educación superior. Se discutieron, además, las implicaciones de los hallazgos para la práctica educativa y se plantearon recomendaciones para fomentar el cuestionamiento crítico en el aula. El objetivo general de la investigación fue determinar la influencia de la metodología de la disertación en el cuestionamiento crítico en estudiantes del periodo académico V de un Instituto Tecnológico de Concepción.

3.2. Aspectos metodológicos

La investigación que fundamentó este libro se basó en un enfoque metodológico cuantitativo, el cual se caracteriza por la recolección y análisis de datos numéricos para probar hipótesis y establecer patrones de comportamiento (Hernández-Sampieri, Fernández-Collado & Baptista-Lucio, 2010). Este enfoque se consideró apropiado para el estudio, ya que permitió medir la influencia de la metodología de la disertación en el cuestionamiento crítico de los estudiantes de forma objetiva y sistemática. El estudio se enmarcó dentro de un paradigma positivista, que busca la explicación de los fenómenos a través de la observación y la medición, y se orientó a la búsqueda de relaciones causales entre las variables estudiadas.

En el ámbito científico, la investigación aplicada se enfoca en convertir el conocimiento teórico en soluciones prácticas que beneficien a la sociedad. En este sentido, la presente investigación se consideró de tipo aplicada, ya que sus resultados pretendían aportar a la mejora de las prácticas educativas en el Instituto Tecnológico de Concepción. Se buscaba que los hallazgos de la investigación pudieran ser utilizados por los docentes para diseñar e implementar estrategias pedagógicas que fomenten el desarrollo del cuestionamiento crítico en sus estudiantes.

El nivel de investigación utilizado fue el explicativo, el cual busca ir más allá de la descripción de los fenómenos y se orienta a la comprensión de las relaciones causales entre las variables (Loli, 2020). En este caso, se buscaba no solo describir el nivel de cuestionamiento crítico de los estudiantes, sino también comprender cómo la metodología de la disertación influye en el desarrollo de esta habilidad. Para ello, se necesitaban criterios adicionales de causalidad, y el diseño preexperimental se consideró el más adecuado para alcanzar este objetivo.

El diseño de investigación preexperimental se caracteriza por la manipulación de la variable independiente para observar sus efectos en la variable dependiente (Álvarez, 2020). En este caso, la variable independiente fue

la metodología de la disertación, y la variable dependiente fue el cuestionamiento crítico, evaluado a través de las dimensiones de solución de problemas y flexibilidad mental. Se trabajó con un grupo de estudiantes del periodo académico V del Instituto Tecnológico de Concepción, y se les aplicaron dos instrumentos: una lista de cotejo para evaluar la solución de problemas y una prueba de flexibilidad mental.

La lista de cotejo es un instrumento que permite registrar la presencia o ausencia de determinadas conductas o características (Alveiro, 2019). En este caso, la lista de cotejo se utilizó para evaluar la capacidad de los estudiantes para identificar un problema, analizar sus causas, proponer soluciones, implementarlas y evaluar sus resultados. La prueba de flexibilidad mental se utilizó para evaluar la capacidad de los estudiantes para adaptarse a nuevas situaciones, cambiar de perspectiva y generar soluciones creativas a los problemas.

La recolección de datos se realizó en dos momentos: antes y después de la implementación de un taller sobre la metodología de la disertación. Los datos se analizaron utilizando estadística descriptiva e inferencial. La estadística descriptiva se utilizó para calcular las medidas de tendencia central (media, mediana y moda) y de dispersión (varianza y desviación estándar) para cada una de las variables. La estadística inferencial se utilizó para realizar la prueba de hipótesis, con el fin de determinar si había una diferencia significativa entre los resultados obtenidos antes y después de la implementación del taller.

La investigación tuvo algunas limitaciones, como el tamaño reducido de la muestra y el hecho de que se realizó en un solo Instituto Tecnológico. Sin embargo, los resultados obtenidos son relevantes para el contexto de la educación superior en Perú, y pueden ser utilizados como base para futuras investigaciones con muestras más representativas. Además, la investigación se enmarca dentro de un contexto más amplio de investigaciones sobre la importancia del pensamiento crítico en la educación, y sus

resultados contribuyen a la comprensión de los factores que influyen en el desarrollo de esta habilidad en los estudiantes.

3.3. Hallazgos

Los resultados obtenidos en la investigación se presentan a continuación, organizados según las dos variables dependientes analizadas: cuestionamiento crítico y sus dimensiones (solución de problemas y flexibilidad mental).

3.3.1 Cuestionamiento crítico

En la Tabla 1 se presentan las medidas de tendencia central para la variable “cuestionamiento crítico” en las observaciones de entrada (O_1) y salida (O_2). La media del cuestionamiento crítico en la O_1 fue de 13, mientras que en la O_2 fue de 16. La mediana en la O_1 fue de 13 y en la O_2 de 17. La moda en la O_1 fue de 11 y en la O_2 de 18. Las medidas de dispersión (varianza y desviación estándar) indican que los datos se encontraron agrupados en función a la media aritmética en ambas observaciones.

Tabla 1
Cuestionamiento crítico

		O_1	O_2
N	Válidos	30	30
	Perdidos	0	0
	Media	13	16
	Mediana	13	17
	Moda	11	18
	Desv. Desviación	2	2
	Varianza	3	4

En la Tabla 2 y las Figuras 1 y 2 se presentan las frecuencias y porcentajes de los estudiantes en los diferentes niveles de cuestionamiento crítico (logro, proceso, inicio) en las observaciones de entrada y salida. En la O_1 , el 40 % de los estudiantes se ubicó en el nivel de logro, mientras que el 60 % se ubicó en el nivel de proceso. En la O_2 , el 83 % de los estudiantes se ubicó en el nivel de logro y el 17 % en el nivel de proceso.

Tabla 2

Cuestionamiento crítico - frecuencias y porcentajes

	O_1		O_2	
NIVELES	f	%	f	%
Logro	12	40 %	25	83 %
Proceso	18	60 %	5	17 %
Inicio	0	0 %	0	0 %
TOTAL	30	100 %	30	100 %

Figura 1

Cuestionamiento crítico - O_1

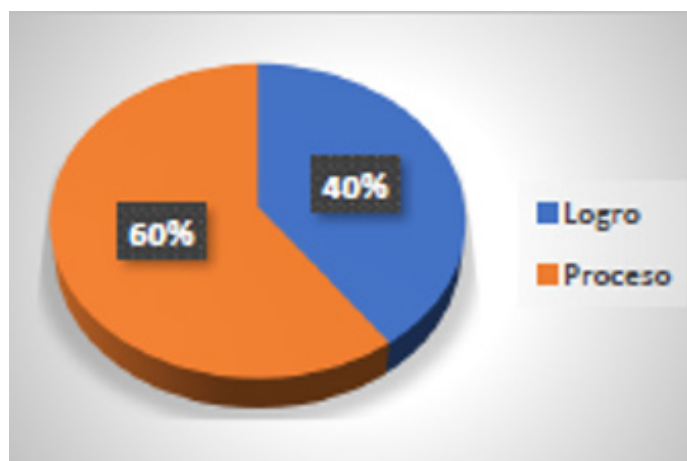
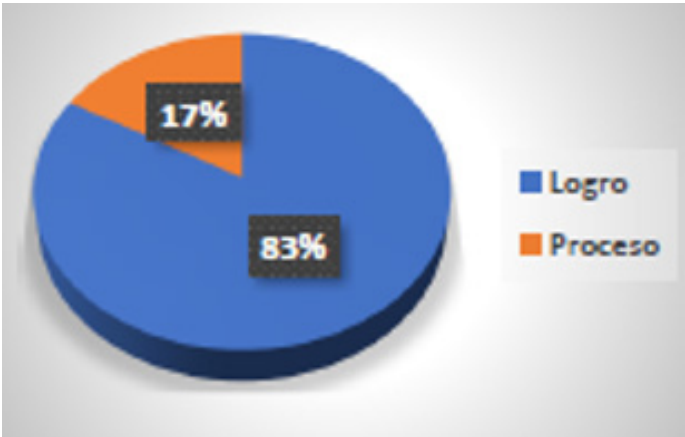


Figura 1

Cuestionamiento crítico - O₂



3.3.2 Solución de problemas

En la Tabla 3 se presentan las medidas de tendencia central para la dimensión “solución de problemas” en las observaciones de entrada y salida. La media en la O₁ fue de 7, mientras que en la O₂ fue de 8. La mediana en la O₁ fue de 7 y en la O₂ de 9. La moda en la O₁ fue de 5 y en la O₂ de 10. Las medidas de dispersión indican que los datos se encontraron agrupados en función a la media aritmética en ambas observaciones.

Tabla 3

Solución de problemas

		O ₁	O ₂
N	Válidos	30	30
	Perdidos	0	0
	Media	7	8
	Mediana	7	9
	Moda	5	10
	Desv. Desviación	2	1
	Varianza	2	2

En la Tabla 4 y las Figuras 3 y 4 se presentan las frecuencias y porcentajes de los estudiantes en los diferentes niveles de solución de problemas (logro, proceso, inicio) en las observaciones de entrada y salida. En la O_1 , el 37 % de los estudiantes se ubicó en el nivel de logro, mientras que el 63 % se ubicó en el nivel de proceso. En la O_2 , el 67 % de los estudiantes se ubicó en el nivel de logro y el 33 % en el nivel de proceso.

Tabla 4

Solución de problemas - frecuencias y porcentajes

	O_1		O_2	
NIVELES	f	%	f	%
Logro	11	37 %	20	67 %
Proceso	19	63 %	10	33 %
Inicio	0	0 %	0	0 %
TOTAL	30	100 %	30	100 %

Figura 3

Solución de problemas - O_1

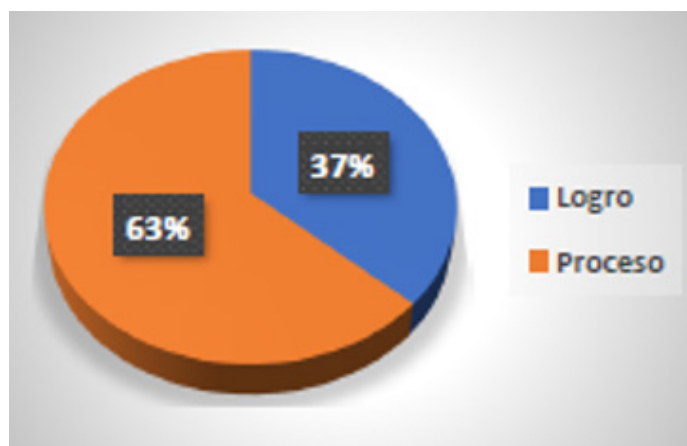
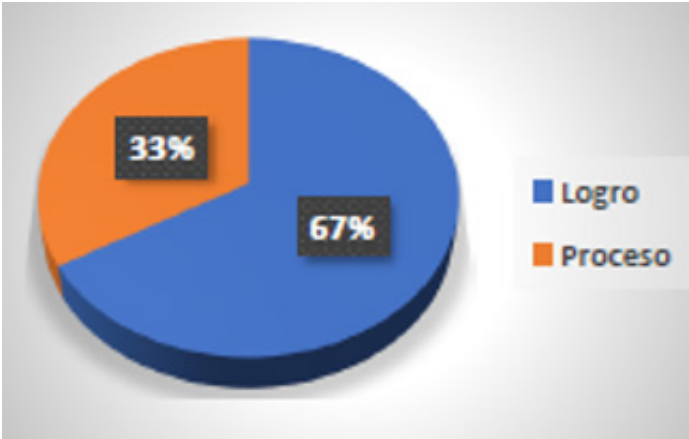


Figura 4

Solución de problemas - O_2



3.3.3 Flexibilidad mental

En la Tabla 5 se presentan las medidas de tendencia central para la dimensión “flexibilidad mental” en las observaciones de entrada y salida. La media en la O_1 fue de 6, mientras que en la O_2 fue de 8. La mediana en la O_1 fue de 6 y en la O_2 de 8. La moda en la O_1 fue de 6 y en la O_2 de 8. Las medidas de dispersión indican que los datos se encontraron agrupados en función a la media aritmética en ambas observaciones.

Tabla 5
Flexibilidad mental

		O_1	O_2
N	Válidos	30	30
	Perdidos	0	0
	Media	6	8
	Mediana	6	8
	Moda	6	8
	Desv. Desviación	2	1
	Varianza	3	1

En la Tabla 6 y las Figuras 5 y 6 se presentan las frecuencias y porcentajes de los estudiantes en los diferentes niveles de flexibilidad mental (logro, proceso, inicio) en las observaciones de entrada y salida.

En la O_1 , el 20 % de los estudiantes se ubicó en el nivel de logro, el 73 % en el nivel de proceso y el 7% en el nivel de inicio. En la O_2 , el 70 % de los estudiantes se ubicó en el nivel de logro y el 30 % en el nivel de proceso.

Tabla 6

Flexibilidad mental - frecuencias y porcentajes

	O_1		O_2	
NIVELES	f	%	f	%
Logro	6	20 %	21	70 %
Proceso	22	73 %	9	30 %
Inicio	2	7 %	0	0 %
TOTAL	30	100 %	30	100 %

Figura 5

Flexibilidad mental - O_1

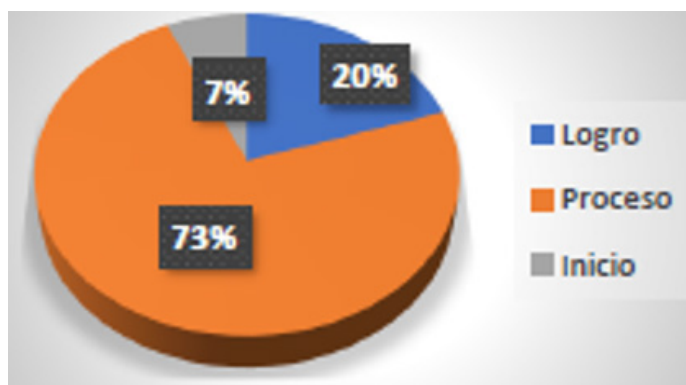
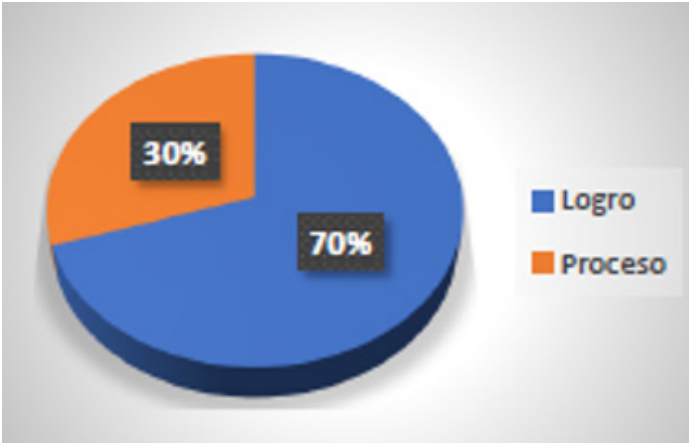


Figura 4

Flexibilidad mental- O₂



3.3.4 Prueba de normalidad

En la Tabla 7 se presentan los resultados de la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk para los datos de las observaciones de entrada y salida para las tres variables dependientes. Los resultados indican que los datos de las tres variables presentaron una distribución normal en ambas observaciones.

Tabla 7

Distribución normal de la prueba de entrada y salida

Shapiro - Wilk			
	Estadístico	gl	Sig.
O ₁	,945	30	,126
O ₂	,930	30	,099

3.3.5 Pruebas de hipótesis

Para evaluar la influencia de la metodología de la disertación en las variables dependientes, se realizaron pruebas de hipótesis utilizando la prueba t de Student para muestras emparejadas. Los resultados de estas pruebas se presentan en las Tablas 8, 9 y 10.

Tabla 8

Prueba de muestras emparejadas – Variable

Prueba de muestras emparejadas									
		Diferencias emparejadas							
		Media	Desviación estándar	Media de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia		t	gl	Sig. (bilateral)
					Inferior	Superior			
Par 1	O ₁	3,33333	2,70801	,49441	4,34452	2,32214	6,742	29	,000
	O ₂								

Nota: Sábana de resultados de la prueba de entrada y salida

Tabla 9

Prueba de muestras emparejadas – D1

Prueba de muestras emparejadas									
		Diferencias emparejadas							
		Media	Desviación estándar	Media de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia		t	gl	Sig. (bilateral)
					Inferior	Superior			
Par 1	O ₁	1,50000	2,22447	,40613	2,33063	,66937	3,693	29	,000
	O ₂								

Nota: Sábana de resultados de la prueba de entrada y salida

Tabla 10
Prueba de muestras emparejadas – D2

Prueba de muestras emparejadas									
		Diferencias emparejadas							
		Media	Desviación estándar	Media de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia		t	gl	Sig. (bilateral)
					Inferior	Superior			
Par 1	O ₁	1,80000	2,00688	,36641	2,54938	1,05062	4,913	29	,000
	O ₂								

Nota: Sábana de resultados de la prueba de entrada y salida

3.4. Discusión de resultados

Los resultados de la investigación, obtenidos tras la aplicación de la metodología de la disertación en el contexto de un Instituto Tecnológico de Concepción, revelaron un impacto positivo en la capacidad de cuestionamiento crítico de los estudiantes. Específicamente, el 83 % de los estudiantes fue capaz de formular preguntas adecuadas para alcanzar las conclusiones más acertadas, examinando la información desde diversos ángulos y desarrollando la capacidad de resolver problemas y tomar decisiones fundamentadas en datos (Loli, 2020).

Estos hallazgos sugieren que la metodología de la disertación, al fomentar un proceso de investigación estructurado y reflexivo, puede contribuir al desarrollo del cuestionamiento crítico en los estudiantes. Además, se observó que los estudiantes se sentían más cómodos con la incertidumbre y estaban dispuestos a cuestionar sus propias suposiciones para llegar a conclusiones más precisas, lo que indica un impacto positivo en su actitud hacia el cuestionamiento.

A la luz de investigaciones previas en el campo de la educación superior, estos resultados adquieren mayor relevancia. Barreto y Español (2024), en su estudio sobre la disertación filosófica como estrategia para mejorar la convivencia escolar, demostraron que la disertación puede actuar como un mecanismo de conciliación al optimizar las experiencias de comunicación asertiva entre los actores educativos. Si bien el foco de esta investigación fue la convivencia escolar, los resultados se alinean con los de la presente investigación, al sugerir que la disertación también puede ser una herramienta efectiva para fomentar el diálogo y la reflexión crítica, aspectos fundamentales para el cuestionamiento crítico.

En esta misma línea, Morales (2024) investigó el uso del podcast como estrategia para mejorar la producción del discurso argumentativo sobre violencia de género en alumnos de secundaria. Los resultados indicaron que el uso del podcast mejora significativamente los discursos argumentativos, lo que resalta la importancia de utilizar herramientas que fomenten la argumentación y la comunicación efectiva de ideas, habilidades que son también esenciales para el cuestionamiento crítico.

Profundizando en los aspectos que influyen en la capacidad de cuestionar, se evidenció que el entorno educativo y la cultura académica juegan un papel fundamental (Bezanilla et al., 2018). En el contexto de la investigación, se observó que el 19 % de los estudiantes presentaba dificultades para resolver problemas, ya que no lograban generar alternativas o rutas para enfrentar situaciones incómodas (Loli, 2020). Este hallazgo resalta la importancia de que la educación superior fomente un ambiente de aprendizaje que estimule la creatividad, la innovación y la búsqueda de soluciones originales. Un ambiente que valore el cuestionamiento y la exploración de diferentes perspectivas permitirá a los estudiantes desarrollar su capacidad de cuestionar y de pensar de forma más independiente.

Es importante destacar que la capacidad de cuestionar no se limita a la resolución de problemas en un sentido estricto, sino que también se extiende a la capacidad de adaptarse a nuevas ideas y situaciones. En este

sentido, los resultados de la investigación mostraron que el 70 % de los estudiantes fue capaz de ajustar su comportamiento y pensamiento frente a situaciones nuevas, cambiantes o inesperadas (Loli, 2020). Este hallazgo corrobora la importancia de la flexibilidad mental, entendida como la capacidad de modificar las propias ideas y estrategias cuando las circunstancias lo requieren. La investigación de Silva y Díaz (2023), que exploró la disertación filosófica como estrategia para la enseñanza de la filosofía, encontró que los estudiantes desarrollaron conocimientos significativos y participaron activamente en su proceso de aprendizaje, lo que evidencia un alto nivel de flexibilidad mental. Estos resultados sugieren que la disertación, al fomentar el diálogo y la reflexión crítica, puede contribuir al desarrollo de esta habilidad tan importante para el éxito académico y profesional.

La tolerancia a la ambigüedad, como aspecto relevante de la flexibilidad mental, es fundamental para el desarrollo de un pensamiento crítico más profundo, al permitir a los individuos considerar diferentes perspectivas y aceptar que no siempre hay respuestas únicas o definidas a los problemas. Stoycheva & Popova (2019), en su estudio sobre el desarrollo de la tolerancia a la ambigüedad en estudiantes universitarios, encontraron que los estudiantes con mayor tolerancia a la ambigüedad presentan un mejor desempeño académico y una mayor capacidad de adaptación a nuevas situaciones. Por otro lado, la investigación de Aguilar et al. (2023) sobre el pensamiento crítico en estudiantes de una universidad pública mexicana encontró que el cuestionamiento crítico de los estudiantes mejoró significativamente después de la implementación de estrategias para desarrollar habilidades específicas relacionadas con el pensamiento crítico. Este hallazgo resalta la importancia de la intervención educativa para fomentar el desarrollo del cuestionamiento crítico y del pensamiento crítico en los estudiantes de educación superior.

3.5. Conclusiones

La investigación sobre la influencia de la metodología de la disertación en el cuestionamiento crítico en estudiantes del periodo académico V de un Instituto Tecnológico de Concepción arrojó resultados relevantes que confirman la importancia de esta metodología para el desarrollo del pensamiento crítico en la educación superior.

La investigación demostró que la metodología de la disertación influye significativamente en el cuestionamiento crítico, en la solución de problemas y en la flexibilidad mental de los estudiantes (Loli, 2020). Estos hallazgos coinciden con investigaciones previas que han destacado la importancia de la disertación como herramienta para fomentar la reflexión crítica, la argumentación y la comunicación efectiva de ideas (Barreto & Español, 2024; Morales, 2024; Silva & Díaz, 2023).

El estudio realizado constituyó un aporte original al área de estudio, ya que se centró en la población estudiantil de un Instituto Tecnológico de Concepción, un contexto poco explorado en investigaciones previas sobre el tema. Además, la investigación se centró en el análisis de dos dimensiones específicas del cuestionamiento crítico: la solución de problemas y la flexibilidad mental.

Estos resultados aportan evidencia empírica sobre la efectividad de la metodología de la disertación para fomentar estas habilidades en los estudiantes, y abren nuevas líneas de investigación para profundizar en la comprensión de los factores que influyen en el desarrollo del cuestionamiento crítico.

A partir de los resultados de la investigación, se pueden plantear algunas líneas de investigación futura. En primer lugar, sería interesante replicar el estudio con una muestra más amplia y representativa de estudiantes de educación superior de diferentes instituciones y carreras. Esto permitiría

generalizar los resultados y obtener una visión más completa de la influencia de la metodología de la disertación en el cuestionamiento crítico.

En segundo lugar, se podría profundizar en el análisis de los factores que influyen en la efectividad de la metodología de la disertación, como el rol del docente, el tipo de tarea de disertación y el uso de herramientas tecnológicas. En tercer lugar, se podría diseñar e implementar intervenciones educativas basadas en la metodología de la disertación, con el objetivo de evaluar su impacto en el desarrollo del cuestionamiento crítico en los estudiantes a largo plazo.

En conclusión, la investigación realizada en el Instituto Tecnológico de Concepción ha demostrado que la metodología de la disertación puede ser una herramienta valiosa para fomentar el cuestionamiento crítico en los estudiantes de educación superior. Los resultados de la investigación tienen importantes implicaciones para la práctica educativa, ya que sugieren que los docentes deben incorporar esta metodología en sus clases para promover el desarrollo del pensamiento crítico en sus alumnos. Se espera que esta investigación contribuya a la discusión sobre la importancia del cuestionamiento crítico en la educación superior y que motive a otros investigadores a explorar este tema en profundidad.

REFLEXIONES FINALES

A lo largo de este libro, se ha explorado la profunda interconexión entre el cuestionamiento crítico y la metodología de la disertación como pilares fundamentales para la formación de estudiantes de educación superior capaces de abordar los desafíos de un mundo en constante cambio. Se ha profundizado en la definición y los aspectos clave del cuestionamiento crítico, se han examinado sus raíces filosóficas y se ha analizado su estrecha relación con la resolución de conflictos y la flexibilidad mental.

La investigación presentada en el capítulo anterior, realizada en un Instituto Tecnológico de Concepción, ha demostrado que la metodología de la disertación puede tener un impacto positivo en el desarrollo del cuestionamiento crítico en los estudiantes. Estos resultados no solo refuerzan la importancia de esta metodología como herramienta pedagógica, sino que también abren un abanico de posibilidades para la investigación y la innovación educativa.

En un mundo cada vez más complejo, donde la información abunda y las certezas se difuminan, el cuestionamiento crítico se vuelve una habilidad imprescindible para los profesionales de todos los ámbitos. La educación superior tiene la responsabilidad de formar individuos capaces de pensar de forma crítica, de cuestionar lo establecido y de construir su propio conocimiento. La metodología de la disertación, al fomentar la investiga-

ción, la reflexión y el diálogo, se presenta como una herramienta pedagógica clave para alcanzar este objetivo.

Es fundamental que los docentes de educación superior reconozcan la importancia del cuestionamiento crítico y lo fomenten en sus prácticas educativas. No se trata solo de transmitir información a los estudiantes, sino de guiarles en un proceso de descubrimiento y construcción del conocimiento, donde la pregunta, la duda y la reflexión sean los pilares fundamentales.

Al fomentar el cuestionamiento crítico, la educación superior no solo estará formando mejores profesionales, sino también mejores ciudadanos, capaces de participar de forma activa y crítica en la sociedad, de desafiar las injusticias y de contribuir a la construcción de un mundo más justo y equitativo. El cuestionamiento crítico es, en definitiva, una herramienta para la transformación social, y es responsabilidad de la educación superior ponerla al servicio de la humanidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, C. (2020). *Metodología de la investigación: Diseño y desarrollo del proceso de investigación en ciencias empresariales*. Alpha Editorial. [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=pc16EAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA1&dq=%2BCh%2BA1vez,+C.+\(2020\).+Introducci%2Bn+a+la+metodolog%2Bn.+&ots=-Fz8sx5BEL&sig=u7sm5Pp3FY03zoTOORb4t0QNtQc](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=pc16EAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA1&dq=%2BCh%2BA1vez,+C.+(2020).+Introducci%2Bn+a+la+metodolog%2Bn.+&ots=-Fz8sx5BEL&sig=u7sm5Pp3FY03zoTOORb4t0QNtQc)
- Aguilar, P., Covarrubias, L., Cruz, P., & Jáuregui, C. (2023). Análisis del pensamiento crítico en estudiantes de una universidad pública mexicana. *Cultura, Educación y Sociedad*, 14(1), 125-144. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8838326>
- Arum, R., & Roksa, J. (2011). *Academically adrift: Limited learning on college campuses*. University of Chicago Press. [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=A2lxFH5cgukC&oi=fnd&pg=PR7&dq=A-rum,+R.,+%2BRoksa,+J.+\(2011a\).+Academically+adrift:+Limited+learning+on+college+campuses.+Chicago:+Chicago+University+Press.&ots=jQb782vPE4&sig=oakp3CGISDsLgN-PWiE3gcND3C0](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=A2lxFH5cgukC&oi=fnd&pg=PR7&dq=A-rum,+R.,+%2BRoksa,+J.+(2011a).+Academically+adrift:+Limited+learning+on+college+campuses.+Chicago:+Chicago+University+Press.&ots=jQb782vPE4&sig=oakp3CGISDsLgN-PWiE3gcND3C0)

- Barreto, L., & Español, W. (2024). Disertación filosófica como estrategia en la gestión directiva para el mejoramiento en la convivencia escolar. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(3), 434–464. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9566124>
- Bezanilla, M., Poblete, M., Fernández, D., Arranz, S., & Campo, C. (2018). El pensamiento crítico desde la perspectiva de los docentes universitarios. *Estudios Pedagógicos*, 44(1), 89–113. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052018000100089&script=sci_arttext
- Carletti, J. (2015). *Evaluación cognitiva en la vejez: Flexibilidad cognitiva, reserva cognitiva, pensamiento postformal* [Tesis de grado, Universidad Nacional de Mar del Plata]. Repositorio RPsico. <http://rpsico.mdp.edu.ar/handle/123456789/437>
- Cavazos, R., & Torres, S. (2016). Diagnóstico del uso de las tecnologías en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la educación superior. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-74672016000200273&script=sci_arttext
- Castro, L., Cruz, I., & Ojeda, M. (2020). Conocimiento didáctico del contenido y enseñanza de la filosofía. *Praxis & Saber*, 11(27). http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S2216-01592020000300302&script=sci_arttext
- Chipana, F. (2022). Dinámica del proceso enseñanza – aprendizaje en educación superior. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(1), 4706–4729. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/1827>
- Ennis, R. (2011). The nature of critical thinking: An outline of critical thinking dispositions and abilities. *University of Illinois*, 2(4), 1-8.

- Espejo, A., Lobos, V., & San Martín, V. (2019). *Neurociencias en educación: La importancia del conocimiento de los temperamentos y su influencia en la flexibilidad cognitiva de las prácticas pedagógicas de los profesores de un colegio particular de la comuna de Lo Barnechea* [Proyecto de Aplicación Profesional, Universidad Finis Terrae]. <https://repositorio.uft.cl/xmlui/bitstream/20.500.12254/1466/1/Espejo-Lobos-San%20Martin%202019.pdf>
- Gómez, M. (2005). *Didáctica de la disertación en la enseñanza de la filosofía: Métodos y procedimientos*. Cooperativa Editorial Magisterio. [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=tNvmfGTqJ8C&oi=fnd&pg=PA5&dq=%20G%C3%B3mez,+M.+\(2005\).+Did%C3%A1ctica+de+la+disertaci%C3%B3n+en+la+ense%C3%B1anza+de+la+filosof%C3%ADa:+M%C3%A9todos+y+procedimientos.+Cooperativa+Editorial+Magisterio.&ots=8S3-A_sfL6&sig=2oUKICMuf_HABm-SdOMPytVA6S4](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=tNvmfGTqJ8C&oi=fnd&pg=PA5&dq=%20G%C3%B3mez,+M.+(2005).+Did%C3%A1ctica+de+la+disertaci%C3%B3n+en+la+ense%C3%B1anza+de+la+filosof%C3%ADa:+M%C3%A9todos+y+procedimientos.+Cooperativa+Editorial+Magisterio.&ots=8S3-A_sfL6&sig=2oUKICMuf_HABm-SdOMPytVA6S4)
- Gómez, M. (2008). La disertación en la enseñanza de la filosofía: definición, procesos y escritura. *Cuestiones de Filosofía*, (10), 23-36.
- González, M. (2023). El cuestionamiento crítico: Más que una simple pregunta en investigación. *Revista Educativa Avanza*, 1(1), 37-38. <https://revistaa-avanza.com/index.php/rea/article/download/5/9>
- Hernández, R., & Mendoza, C. (2020). Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. https://www.academia.edu/download/64591365/Metodolog%C3%ADa_de_investigaci%C3%B3n._%20Rutas_%20cuantitativa,%20cualitativa%20y%20mixta.pdf
- Jara, O. (2010). Educación popular y cambio social en América Latina. *Community Development Journal*, 45(4), 438-449. <https://dalbandhassan.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/04/oxford-university-educaci%C3%B3n-popular-y-cambio-social-en-al-2010.pdf>

- Liccioni, E., Cejas, M., & Chavez, M. (2018). Representaciones sociales y los obstáculos epistemológicos sobre la investigación en la educación superior. VI *Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales (ELMeCS). Innovación y creatividad en la investigación social: Navegando la compleja realidad latinoamericana*. <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/109134>
- Loli Quincho, M. (2020). *La Investigación Científica Teoría y Práctica*. Ninaya Alejos Nathali Lizzette.
- López, F., & Silva, M. (2016). Factores que inciden en la aceptación de los dispositivos móviles para el aprendizaje en educación superior. *Estudios Sobre Educación*, 30, 175–195. <https://dadun.unav.edu/handle/10171/40346>
- Molina, P., Valenciano, J., & Valencia, A. (2015). Los blogs como entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje en Educación Superior. *Revista Complutense de Educación*, 26, 15–31. <https://pdfs.semanticscholar.org/63f6/16d5f049204ab72e2f3ac01e8baa41b874e8.pdf>
- Molinero, M., & Chávez, U. (2019). Herramientas tecnológicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje en estudiantes de educación superior. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10(19), e005. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-74672019000200005&script=sci_arttext
- Morales, L. (2014). El pensamiento crítico en la teoría educativa contemporánea. *Actualidades Investigativas en Educación*, 14(2), 1–23. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-47032014000200022&script=sci_arttext

- Muñoz, P., Escobar, J., García, R., & Aguaded, I. (2021). Educomunicación inclusiva y discapacidad en la región andina: revisión cualitativa de avances y logros. <https://repositorio.unican.es/xmlui/handle/10902/22211>
- Palacios, W., Álvarez, M., Moreira, J., & Morán, C. (2017). Una mirada al pensamiento crítico en el proceso docente educativo de la educación superior. *Edumecentro*, 9(4), 194–206. <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?idarticulo=75635>
- Paredes, D. (2017). El análisis didáctico de Wolfgang Klafki como alternativa para la enseñanza de la filosofía. *Pedagogía y Saberes*, (47), 31-47. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0121-24942017000200031&script=sci_arttext
- Pérez, C., Herrera, M., & Ferrer, S. (2016). ¿Cómo es el proceso de construcción del pensamiento crítico en el estudiante universitario? Una teoría fundamentada desde sus protagonistas. *Omnia*, 22(2), 91–106. <https://www.redalyc.org/pdf/737/73749821008.pdf>
- Poveda, D., & Cifuentes, J. (2020). Incorporación de las tecnologías de información y comunicación (TIC) durante el proceso de aprendizaje en la educación superior. *Formación Universitaria*, 13(6), 95–104. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-50062020000600095&script=sci_arttext
- Robles, A. (2019). La formación del pensamiento crítico: Habilidades básicas, características y modelos de aplicación en contextos innovadores. *Rehuso*, 4(2), 15–27. http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?pid=S2550-65872019000200015&script=sci_arttext
- Rochina, S., Ortiz, J., & Paguay, L. (2020). La metodología de la enseñanza aprendizaje en la educación superior: Algunas reflexiones. *Univer-*

sidad y Sociedad, 12(1), 386–389. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2218-36202020000100386&script=sci_arttext&tlng=pt

Romero, E., Zaldívar, M., & Pérez, L. (2022). La pregunta como mediador del desarrollo de la flexibilidad cognitiva. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(5), 5203-5223. <https://www.ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/3492>

Salazar, R. (2020). Pensamiento crítico y rendimiento académico en estudiantes del curso de realidad nacional e internacional de la facultad de ciencias sociales de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión. UPOCH.

Silva, E., & Díaz, J. (2021). La disertación como estrategia para la enseñanza de la filosofía. *Educación y Ciencia*, (25), e12629. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion_y_ciencia/article/view/12629

Stoycheva, K., & Popova, K. (2019). Tolerance/intolerance of ambiguity: Assessing its perceived importance. *Psychological Research*, 22(3), 629-640. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=811689>

Villarreal, H. (2019). La capacidad de cuestionar y proponer nuevas alternativas. En *Psicología de grupos* (Módulo 2). Universidad de San Marcos. <http://repositorio.usam.ac.cr/xmlui/handle/11506/1437>



EDITORIAL
NAVEGANTE