

EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA PRÁCTICA DOCENTE EN LA EDUCACIÓN INFANTIL, PRIMARIA Y SECUNDARIA EN LA COMUNIDAD DE MADRID.

Critical thinking in the teaching practice in Pre-school, Primary and Secondary School pupils in the Community of Madrid

Anabel Amores Ampuero. Universidad Francisco de Vitoria (*España*).

María Cristina Fernández-Laso. Universidad Rey Juan Carlos (*España*).

Mónica Buendía. Universidad Rey Juan Carlos (*España*).

Fecha recepción: 03/10/2025 - Fecha aceptación: 04/12/2025

RESUMEN

Las instituciones educativas y los docentes son fundamentales en el desarrollo del pensamiento crítico del alumnado. Los sistemas educativos actuales proponen procesos de enseñanza y aprendizaje basados en metodologías activas y contenidos innovadores adaptados a la sociedad de la información. No obstante, las creencias docentes pueden producir reticencias en el desarrollo de todas aquellas competencias necesarias en la sociedad actual. Este trabajo presenta los resultados de una investigación cuantitativa para conocer la percepción de los docentes de los centros educativos de la Comunidad de Madrid sobre el uso de metodologías activas para el desarrollo del pensamiento crítico en el alumnado. Se ha realizado un cuestionario a 128 docentes de Educación Infantil, Primaria y Secundaria de la Comunidad de Madrid. Los resultados muestran que el profesorado percibe de forma positiva el uso de las metodologías activas para desarrollar el pensamiento crítico en el alumnado y se descartan las creencias como un factor determinante para no aplicarlas. Se observa un gran consenso en el profesorado sobre la importancia de participar en cursos formativos sobre metodologías activas que les proporcionen los conocimientos necesarios para un mejor manejo de estas en el aula.

PALABRAS CLAVE

Metodologías activas; enseñanza-aprendizaje; pensamiento crítico; creencias docentes.

ABSTRACT

Educational institutions and teachers are essential in the development of students' critical thinking. Current educational systems propose teaching and learning processes based on active methodologies and innovative contents adapted to the information society. However, teaching beliefs can produce reluctance in the development of all those competences needed today. This paper presents the results of quantitative research that studies the perception of teachers in schools in the Community of Madrid on the use of active methodologies for the development of critical thinking in students. A questionnaire was sent to 128 preschool, primary and secondary school teachers in the Community of Madrid. The results show that teachers have a positive perception of the use of active methodologies to develop critical thinking in pupils and discard beliefs as a determining factor for not applying them. There is a great consensus among teachers on the importance of participating in training courses on active methodologies to provide them with the necessary knowledge for a better use of these methodologies in the classroom.

KEYWORDS

Actives methodologies; critical thinking; teaching beliefs.

1. INTRODUCCIÓN

Los modelos educativos actuales promueven cambios en los métodos de aprendizaje (Guzmán y Castillo, 2022) con el objetivo de potenciar el uso de las metodologías activas para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje (Pegalajar, 2016). El profesorado, como principal agente en el proceso pedagógico, ha mostrado interés por estas metodologías (Morales, 2018), pero es esencial garantizar que estos cuentan con la formación necesaria para valorar en cada contexto educativo el método de enseñanza más apropiado (Campo, 2019; Vincent-Lancrin et al., 2019). El uso de las metodologías activas en el aula está condicionado por la percepción que el docente tiene sobre este tipo de estrategias didácticas; y esta depende de su propia formación y experiencia docente (Perines y Murillo, 2017).

El desarrollo del pensamiento crítico es clave en la educación del siglo XXI para lograr una formación integral en el alumnado (Agudo-Saiz et al., 2021; Albertos y De la Herrán, 2018; Caballero y Díaz, 2018; López-Ruiz et al., 2021; Ossa-Cornejo et al., 2018; Satrústegui y Mateo, 2023). Las instituciones educativas y los docentes deben contribuir a su desarrollo con la reorientación de los contenidos y las metodologías para proporcionar espacios de diálogo y reflexión (Bueno et al., 2022; López-Ruiz et al., 2021; Mejía et al., 2015; Ossa-Cornejo et al., 2018).

El pensamiento crítico es un proceso racional elaborado, consciente y autorregulado para obtener mejores resultados en la búsqueda de conocimiento, resolución de problemas y toma de decisiones (Mejía et al., 2015); precisa, por tanto, de pensar y examinar la información recibida sin sacar conclusiones azarosas, evaluar cada posibilidad y poder modificar las ideas según las evidencias (Blanco y Blanco, 2010). Así, la enseñanza del pensamiento crítico mejora las capacidades relacionadas con la innovación, creatividad, investigación y el aprendizaje permanente; y además promueve la reflexión, interpretación, argumentación y la valoración del conocimiento (van der Zanden et al., 2020). En

definitiva, el desarrollo del pensamiento crítico prepara al alumnado para hacer frente a una sociedad en permanente cambio (Albertos y De la Herrán, 2018; López-Ruiz et al., 2021; Ossa-Cornejo et al., 2018). No obstante, a pesar de la importancia de su desarrollo en la formación del alumnado (Albertos y De la Herrán, 2018; Martínez et al., 2018) y de su creciente relevancia en los últimos años (López-Ruiz et al., 2021), apenas está presente en las aulas (Ayola y Moscote, 2018), especialmente preuniversitarias (Rojas et al., 2016). La falta de tiempo, la prioridad en los contenidos curriculares, la ausencia de formación (Agudo-Saiz et al., 2021) y las creencias de los docentes parecen jugar un papel relevante en la escasa o inadecuada implementación de las metodologías activas para el desarrollo del pensamiento crítico.

Los centros educativos y, más concretamente, la percepción docente puede condicionar la aplicación de métodos activos de enseñanza que den lugar al desarrollo de procesos cognitivos y emocionales que ayuden al estudiante a aprender a analizar la información, dar explicaciones y tomar decisiones (Stedman y Adams, 2012). Las creencias docentes determinan sus métodos y la profundidad y calidad con la que se trabajan determinados aspectos y habilidades en el aula (Estévez et al., 2014). En otras palabras, las creencias actúan a modo de filtro, influyendo en el planteamiento de un problema y condicionando la labor docente (Fives y Buehl, 2016). Por tanto, se trata de identificar las barreras que pueden obstaculizar la puesta en marcha de las metodologías activas en el aula para comprender las prácticas de enseñanza que el profesorado lleva a cabo y para que estos reflexionen sobre estas (Fives y Buehl, 2016); y así valorar si estas van en consonancia con la educación del siglo XXI.

2. OBJETIVOS

Este trabajo tiene como objetivo principal investigar las creencias del docente de Educación Infantil, Primaria y Secundaria de centros públicos, concertados y privados de la Comunidad de Madrid en relación con la relevancia del uso de las metodologías activas en el aula y su aplicación para el desarrollo del pensamiento crítico en el alumnado. Este objetivo se concreta en los siguientes objetivos específicos.

- Analizar la frecuencia con la que el personal docente realiza cursos formativos sobre metodologías activas.
- Valorar la percepción del profesorado sobre el fomento, por parte de la Administración pública y privadas, de cursos formativos sobre metodologías activas.
- Determinar si las creencias docentes condicionan el uso de las metodologías activas para el desarrollo del pensamiento crítico.

3. MÉTODOS

En esta investigación se ha llevado a cabo un estudio no experimental descriptivo (Alban, 2020), mediante la técnica de la encuesta de corte transversal con el que se busca comprender mejor la población objeto de estudio, describir asociaciones entre variables y generar hipótesis que pudieran ser contrastadas en futuras investigaciones.

La investigación se centró en un análisis explicativo con objeto de conocer la percepción que tenía el profesorado de la muestra sobre la importancia del uso de metodologías activas en el aula para el desarrollo del pensamiento crítico del alumnado. Todo ello se realizó tras una revisión bibliográfica de publicaciones científicas relacionadas con el desarrollo del pensamiento crítico en las etapas educativas objeto de la investigación. Adicionalmente, se utilizó un enfoque cuantitativo para obtener una mayor exactitud de los datos a través de modelos estadísticos de codificación numérica (Sampieri, 2014).

3.1. Población y muestra

El universo de análisis de esta investigación está conformado por el conjunto de docentes de Educación Infantil, Primaria y Secundaria de la Comunidad de Madrid, cuyo número total en 2019 era de 88.366 (Consejo Escolar del Estado, 2019).

La obtención de la muestra se llevó a cabo mediante un muestreo bietápico con selección de unidades primarias (centros de enseñanza) con un muestreo aleatorio simple obtenido a partir de un listado de todos los centros de la Comunidad de Madrid. Una vez contactados estos, las últimas unidades (docentes) se seleccionaron a través de un muestreo no probabilístico de bola de nieve comenzando por el responsable del centro (Bisquerra, 2004). Se desecharon las entradas con un número alto de datos perdidos obteniendo una muestra final de 128 docentes, con un nivel de confianza del 95%, una máxima indeterminación ($p = q = 0,5$) y un error muestral de $\pm 8,66\%$. La muestra estuvo constituida por un 72% de mujeres y un 28% de hombres con una edad comprendida entre 25 y 58 años (media de 40,82 años y $DT = 8,38$) y una experiencia docente media de 14,99 años ($DT=8,35$). La mayoría de ellos pertenecían a Educación Primaria y Secundaria (42% en cada etapa) y en menor proporción a Infantil (16%). Además, el 18,32% pertenecían a centros públicos y un 81,68% a centros concertados o privados.

El tamaño de la muestra se debe a que este estudio se diseñó como un estudio piloto para explorar las tendencias y patrones iniciales, y se espera que sirva como base para investigaciones futuras con muestras mayores.

3.2. Instrumento

Al tratarse de un estudio descriptivo se empleó la técnica de encuesta por ser una de las más utilizadas en investigación debido a la rápida y eficaz obtención de datos (Casas et al., 2003), pero también porque permite recoger una mayor cantidad de información garantizando el anonimato de las personas participantes proporcionando una mayor independencia y libertad a la hora de responder a las preguntas.

La encuesta constaba de 18 preguntas abiertas y cerradas agrupadas en 5 bloques temáticos:

- I. Variables sociodemográficas.
- II. Percepción sobre el uso de metodologías activas.
- III. Percepción sobre la aplicación de las metodologías activas para el desarrollo del pensamiento crítico.
- IV. Frecuencia con la que realizan cursos formativos sobre metodologías activas.
- V. Percepción sobre el fomento de cursos formativos sobre las metodologías activas por parte de las administraciones público/privadas.

La validación de la encuesta se llevó a cabo a través del juicio de expertos que se define como “una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en este, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones” (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008, p. 29). Se primó la experiencia y excelencia de los expertos y se consultó a diez docentes especializados en Educación y Sociología de un centro privado adscrito a la Universidad Rey Juan Carlos. Se eligió este número puesto que proporciona una buena estimación de la validez del contenido de un instrumento (Hyrkäs et al., 2003), y mediante triangulación se obtuvieron resultados muy satisfactorios de la validez del instrumento.

Por otro lado, la encuesta se ha llevado a cabo vía online a través de la herramienta Eval&Go por garantizar el anonimato del profesorado encuestado, permitir hacerlo en cualquier momento y facilitar un acceso automático a los datos. Dicha encuesta se envió a los centros educativos en abril del 2019 dejando un plazo de treinta días para cumplimentarla.

3.3. Procedimiento

Para llevar a cabo el estudio se contactó por teléfono o correo electrónico con la dirección de los centros educativos seleccionados

aleatoriamente con la intención de explicarles el estudio y pedirles su colaboración. A aquellos que aceptaron participar se les envió el enlace de la encuesta para que pudieran responder a ella de forma remota y lo compartieran con el resto del claustro. Las encuestas fueron anónimas.

Para el análisis de los resultados se empleó el paquete estadístico SPSS (Statistical Package for the Social Sciences, versión 27); y para elaborar los gráficos, el software Microsoft Excel versión 2019.

Inicialmente se realizó un análisis descriptivo de los resultados estudiando las frecuencias absolutas y relativas de cada variable y posteriormente, para contrastar la hipótesis de asociación entre variables, se llevó a cabo la prueba de independencia de chi-cuadrado de Pearson (χ^2), agrupando, en algunos casos las categorías de las variables en base a criterios de coherencia conceptual (López-Roldán y Fachelli, 2015). Además, se estudiaron posibles relaciones de algunas variables sociodemográficas con el resto de las variables mediante contrastes de hipótesis de comparación de medias con la prueba t de Student, descartando la mayor parte de ellas. Para todas las pruebas se ha utilizado un nivel de significación: $\alpha = 0,05$.

4. RESULTADOS

En primer lugar, se puede observar que se trata de una muestra formada principalmente por mujeres (72%) que imparten principalmente docencia en las etapas de Educación Primaria (42%) y Secundaria (42%) y en centros educativos concertados o privados (81%).

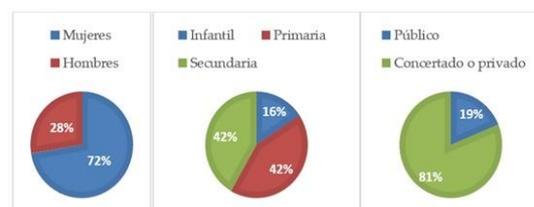


Figura 1. Distribución por sexo, etapa educativa y tipo de centro. Elaboración propia.

En relación con los resultados del bloque II se observa que un porcentaje muy elevado (88,37%) de docentes considera necesario aplicar metodologías activas. Únicamente el 10,85% cree que su uso debe llevarse a cabo dependiendo de la asignatura, el número y nivel del discente. En lo que concierne a los beneficios de aplicar metodologías activas, el 41,6% considera que la utilización de estas contribuye principalmente a aumentar el interés del alumnado por los contenidos y el 31,2% de los encuestados destaca su importancia para el aprendizaje significativo (Tabla 1).

Por otro lado, se pone de manifiesto que pese a la importancia que se da al desarrollo de metodologías activas, la mayor parte de los docentes considera que la falta de tiempo (55,96%) y de formación (28,44%) son las principales causas por las que estas no se aplican (Tabla 1).

Tabla 1. Resultados sobre la percepción de los docentes sobre el uso de metodologías activas. Elaboración propia.

Considera necesario el desarrollo y aplicación de metodologías activas	Sí	88,37%
	No	0,78%
	Depende	10,85%
Ordene de menor a mayor importancia los principales efectos que tiene la aplicación de metodologías activas	Aprendizaje significativo por parte del alumnado	31,20%
	Mayor interés por parte del alumnado	41,60%
	Mayor acercamiento entre los conocimientos y la realidad	18,40%
	Clases más amenas	8,80%
Por qué motivos cree que algunos docentes no aplican metodologías activas	Falta de formación	28,44%
	Falta de tiempo para prepararlas	55,96%
	Por desconocimiento	15,60%

Sin embargo, el 55,96% de los sujetos independiente del sexo, cree que no se aplican metodologías activas por la falta de tiempo para la preparación de las actividades (Tabla 2).

Tabla 2. Tabla de contingencia y Prueba Chi cuadrado de Pearson de las variables "sexo" y "motivos de no aplicación de metodologías activas". Elaboración propia.

	Hombre	Mujer
Falta de formación desconocimiento	51,6%	41,9%
Falta de tiempo	48,4%	58,1%
Chi-cuadrado de Pearson		
Valor	Gl	Significación asintótica (bilateral)
,835 ^a	1	0,361

Nota: 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 13,88.

Los resultados del contraste de hipótesis de igualdad de medias (edad y años de experiencia docente) de aquellos que aluden que los motivos para no aplicar metodologías activas son la falta de formación o desconocimiento (agrupadas) y de tiempo muestran que no se puede rechazar la hipótesis nula de que las medias de edad y de años de docencia son distintas para las respuestas estudiadas en esta pregunta (Tabla 3).

Tabla 3. Contraste de hipótesis de igualdad de medias de "edad" y "años de docencia" para los "motivos para no aplicar metodologías activas". Elaboración propia.

	Edad	Años de docencia
t	0,266	0,059
Gl	105	105
Sig. (bilateral)	0,791	0,953
Diferencia de medias	0,434	0,095
Diferencia de error estándar	1,634	1,613
95% de intervalo de confianza de la diferencia	Inferior	-2,805
	Superior	3,673

Nota: se asumen varianzas iguales.

En el bloque III se observa que prácticamente todos los encuestados (96,06%) consideran necesario desarrollar el pensamiento crítico entre el alumnado y tan solo un 3,15% cree que este se debe adquirir según el curso. No obstante, un 69,84% de los participantes asegura que fomentan el desarrollo del pensamiento crítico en sus clases, frente al 26,98% que afirma que lo fomenta según determinados aspectos como el contexto (23,02%). La metodología empleada para potenciar el pensamiento crítico son los debates (35,62%) y los trabajos cooperativos (33,56%). Finalmente, el profesorado vincula el concepto sobre pensamiento crítico con

opinión (34,10%), análisis (25,43%) y libertad de pensamiento (16,18%) (Tabla 4).

Tabla 4. Resultados de percepción sobre la aplicación de metodologías activas para el desarrollo del pensamiento crítico. Elaboración propia.

Considera necesario el desarrollo del pensamiento crítico en el alumnado	Sí	96,06%
	No	0,79%
	Depende	3,15%
Fomenta del pensamiento crítico en el alumnado	Sí	69,84%
	No	3,18%
	Depende	26,98%
Metodología empleada para fomentar el pensamiento crítico	Trabajo cooperativo	33,56%
	Debates	35,62%
	Trabajos por proyectos	17,81%
	Aprendizaje Basado en Problemas	5,48%
	Otros	7,53%
Fomento del pensamiento crítico en el alumnado	Sí	69,84%
	No	3,18%
	Depende	26,98%

Los resultados obtenidos sobre si el fomento del pensamiento crítico es independiente del sexo muestran que efectivamente la aplicación de metodologías que fomenten el pensamiento crítico es independiente del sexo (Tablas 5).

Tabla 5. Tabla de contingencia de las variables "sexo" y "fomento del pensamiento crítico". Prueba Chi cuadrado de Pearson. Elaboración propia.

	Hombre	Mujer
Sí fomenta el pensamiento crítico	75,8%	69,8%
No fomenta el pensamiento crítico o depende de algunos factores	24,2%	30,2%
Prueba Chi cuadrado de Pearson		
Valor	Gl	Significación asintótica (bilateral)
,8419 ^a	1	0,517
Nota: 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 9,43.		
Prueba Chi cuadrado de Pearson		

	Infantil y Primaria	Secundaria
Sí fomenta el pensamiento crítico	69,0%	76,5%
No fomenta el pensamiento crítico o depende de algunos factores	31,0%	23,5%
Chi-cuadrado de Pearson		
Valor	Gl	Significación asintótica (bilateral)
,821 ^a	1	,365

Nota: 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 14,21.

En el bloque IV se observa que, a pesar de la falta de tiempo que las personas encuestadas afirman tener para aplicar las metodologías activas, un 78,74% estaría dispuesto a participar en cursos formativos sobre metodologías activas para desarrollar el pensamiento crítico y únicamente un 8,73% de ellos no realiza ningún curso formativo sobre metodologías activas para fomentar el pensamiento crítico. Los que lo hacen, lo hacen mayoritariamente (65,87%) con una frecuencia anual (Tabla 6).

Tabla 6. Resultados sobre interés en cursos formativos relacionados con las metodologías activas. Elaboración propia.

Disposición para participar en cursos encaminados a conocer metodologías activas orientadas al desarrollo del pensamiento crítico	Sí	78,74%
	No	7,09%
	Depende	14,17%
Frecuencia de participación en cursos formativos relacionados con las metodologías activas	Mensualmente	3,97%
	Cuatrimensualmente	21,43%
	Anualmente	65,87%
	No realizo	8,73%

En relación con la frecuencia de participación en cursos en función de la edad y la experiencia docente se observa que no hay diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las medias tanto de la variable "años de docencia" como de "edad" (Tabla 7).

Tabla 7. Media de "edad" y "años de docencia" para las distintas frecuencias de participación en cursos sobre metodologías activas y contraste de hipótesis. Elaboración propia.

	Mensual o cuatrimestralmente	Anualmente o no realiza
Edad	39,5	41,21
Años de docencia	13,23	15,41
	Edad	Años de docencia
T	-0,987	-1,247
GI	122	122
Sig. (bilateral)	0,326	0,215
Diferencia de medias	-1,707	-2,182
Diferencia de error estándar	1,729	1,750
95% de intervalo de confianza de la diferencia	Inferior	-5,130
	Superior	1,717

Nota: se asumen varianzas iguales.

La Prueba Chi cuadrado para las variables tipo de centro y frecuencia de realización de cursos muestra que en los centros concertados o privados la frecuencia con la que se participa en cursos de metodologías activas es superior que en los públicos (Tabla 8).

Tabla 8. Tabla de contingencia de las variables "tipo de centro" y "frecuencia realización de cursos". Prueba Chi cuadrado de Pearson. Elaboración propia.

	Público	Concertado o privado
Mensual o cuatrimestralmente	4,3%	30,1%
Anualmente o no se realiza	95,7%	69,9%
Chi-cuadrado de Pearson		
Valor	GI	Significación asintótica (bilateral)
6,579a	1	,010

Nota: 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 5,84.

El bloque V analiza la percepción sobre la necesidad de fomentar cursos de formación enfocados a las metodologías activas. Una gran mayoría de docentes (98,31%) considera que estas actividades formativas son necesarias para poder aplicarlas de manera correcta en el aula. Las instituciones que fomentan dichos cursos, en opinión de los encuestados, son el propio centro (73,91%), el

Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (11,30%) y las instituciones privadas (14,78%) (Tabla 9).

Tabla 9. Resultados sobre la percepción acerca del fomento de cursos sobre metodologías activas. Elaboración propia.

Percepción sobre necesidad de fomentar cursos encaminados a conocer metodologías activas	Sí	98,31%
	No	1,69%
Tipo de institución de fomento de las metodologías activas	Propio centro	73,91%
	Ministerio de Educación	11,30%
	Centro privado	14,78%

Si se aísla la respuesta Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, la prueba Chi cuadrado de Pearson revela diferencias estadísticamente significativas del tipo de institución de fomento de metodologías activas por sexo (Tabla 10). Así se puede ver que el 46,67% de las mujeres opina que el tipo de institución que fomenta el uso de las metodologías activas mediante cursos es el propio centro o los centros privados, frente al 21,25% de los hombres; el 78,75% de los hombres cree que es el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes el que debe fomentar el uso de las metodologías activas frente al 53,33% de las mujeres.

Tabla 10. Tabla de contingencia de las variables "sexo" y "tipo de institución de fomento de metodologías activas". Prueba Chi cuadrado de Pearson. Elaboración propia.

	Hombre	Mujer
Propio centro y centros privados	21,25%	46,67%
Ministerio de Educación	78,75%	53,33%
Chi-cuadrado de Pearson		
Valor	GI	Significación asintótica (bilateral)
6,964 ^a	1	,008

Nota: 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 8,45.

Asimismo, el tipo de centro al que pertenecen los docentes y la institución de la que esperan un fomento de las metodologías activas son variables dependientes de acuerdo con la prueba Chi cuadrado de Pearson

(Tabla 11). La mayoría de los docentes que hacen su labor en centros concertados/privados (84,04%) considera que el fomento de las metodologías activas debería venir del propio centro o de instituciones privadas frente al 71,43% de los docentes de centros públicos que consideran que debería ser una iniciativa del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (Tabla 11).

Tabla 11. Prueba chi cuadrado de Pearson de las variables "sexo" y "tipo de institución de fomento de metodologías activas" y tabal de contingencia "tipo de centro" y "tipo de institución de fomento de metodologías activas". Elaboración propia.

	Valor	Gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	27,393 ^a	1	,000
Nota: 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 5,48.			
		Público	Concertado o privado
Propio centro y forma privada		28,57%	84,04%
Ministerio de Educación		71,43%	15,96%

5. DISCUSIÓN

Las creencias del docente y la ausencia de una formación adecuada parecen ser los principales obstáculos para el uso de las metodologías activas en el aula y el desarrollo del pensamiento crítico en el alumnado (Agudo-Saiz et al., 2021). Las investigaciones centradas en el conocimiento de las creencias de los docentes son relevantes para llevar a cabo una adecuada valoración de las metodologías de enseñanza y aprendizaje en la educación y promover una profunda reflexión acerca de cómo estas influyen en sus prácticas docentes (Fives y Buehl, 2016).

En esta investigación, cabe resaltar que la muestra estudiada, 128 docentes de Educación Infantil, Primaria y Secundaria de centros públicos y concertados/privados de la Comunidad de Madrid (72% mujeres y 28% hombres) refleja la realidad docente actual (72% mujeres y 27% hombres) según los datos del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2023); y es que las mujeres representan un porcentaje bastante alto en la docencia de los niveles educativos

de infantil y primaria, mientras que el porcentaje de hombres asciende conforme se aumenta la etapa educativa. Por tanto, los resultados obtenidos en este trabajo podrían adquirir una mayor relevancia.

Este trabajo ha recogido la opinión sobre todo de docentes de colegios concertados/privados de la Educación Primaria y Secundaria y, como se ha indicado, de mujeres. La gran mayoría del profesorado encuestado percibe positivamente el uso de las metodologías activas en el aula coincidiendo con otros estudios (Bermúdez, 2021; Pegalajar, 2016); y algo más de la mitad considera que su utilización fomenta el interés por los contenidos y un aprendizaje significativo. La totalidad del profesorado encuestado piensa que la aplicación de metodologías activas para la adquisición del pensamiento crítico es necesario, aunque en la práctica no todos lo fomentan. A grandes rasgos, los que sí lo hacen usan metodologías activas que generan debates, opiniones, trabajos cooperativos o el aprendizaje basado en proyectos.

El profesorado encuestado vincula el concepto de pensamiento crítico con las opiniones y procesos de análisis y libertad de expresión en consonancia con la percepción que tiene el profesorado universitario (Benzanilla et al., 2018, van der Zanden et al., 2020). El pensamiento crítico suele ser un aspecto de gran interés entre el profesorado (Benzanilla et al., 2018; Mejía, et al., 2015; Rojas, et al., 2016), pero la práctica docente continúa siendo escasa (Albertos y De la Herrán, 2018; López Ruíz et al., 2021; Ossa-Cornejo, 2018, van der Zanden et al., 2020).

El principal obstáculo para emplear metodologías activas en algo más de la mitad de los encuestados se relaciona con la falta de tiempo; siendo esta una de las principales causas que, de forma generalizada, se identifica entre el profesorado (Agudo-Saiz et al., 2021). Y una minoría vincula su no aplicación a factores como el nivel y el número de discentes, o bien por la imposibilidad de adaptar los contenidos curriculares. También, como señalan algo menos de la mitad de los participantes, puede deberse al

desconocimiento de las metodologías activas y su aplicación por la falta de formación. Esto confirmaría el alto interés que han demostrado muchos docentes encuestados en participar en cursos formativos sobre metodologías activas para aprender a aplicarlas correcta y eficazmente en general y en relación con el desarrollo del pensamiento crítico, en particular.

En consecuencia, las creencias del docente no parecen condicionar el uso de las metodologías activas y el desarrollo del pensamiento crítico sino más bien parece responder a la falta de tiempo o formación (Agudo-Saiz et al., 2021), su capacidad de adaptación al nuevo modelo educativo, a las necesidades de la sociedad (Perines y Murillo, 2017) o al alto grado de independencia cognoscitiva de los docentes (Espinoza-Freire et al., 2017).

El perfil del profesorado, el dominio de las distintas metodologías y las habilidades de pensamiento crítico que demuestra el docente condiciona, en gran medida, el mayor o menor desarrollo del pensamiento crítico en el alumnado. Por ello, los cursos encaminados a la formación y la promoción del pensamiento crítico son recursos fundamentales para el profesorado (O'Reilly et al., 2022; van der Zanden et al., 2020).

El profesorado, en su mayoría, coinciden en señalar al Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes como el principal agente responsable en el fomento de cursos formativos sobre metodologías activas. Según los datos recogidos por el Consejo Escolar del Estado (2019), durante el curso 2017-2018, 34.495 docentes participaron en alguna de las 985 actividades que se incluyeron en el Registro de Formación Permanente del Profesorado, siendo 440 propuestas por el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes y participando en estas 16.533 docentes, lo que revela el importante papel que juega este en la promoción de cursos formativos.

Estos cursos formativos son necesarios para generalizar el uso de las metodologías activas y el desarrollo del pensamiento crítico

entre el alumnado; y así lograr que el profesorado se replantee sus creencias y modifique sus prácticas docentes. Stedman y Adams (2012) señalan que el desarrollo del pensamiento crítico está condicionado por las habilidades, percepciones y conocimientos que los propios docentes tienen sobre el mismo. En definitiva, es fundamental que el profesorado cuente con recursos y tiempo suficiente para reflexionar sobre sus creencias y sobre las posibles consecuencias de estas en su labor profesional (Fives y Buehl, 2016).

Morales (2018) afirma que el profesorado, en general, coincide en que el docente de hoy en día debe tener una mentalidad abierta, una disposición receptiva ante las novedades educativas y debe ser capaz de analizar y evaluar críticamente las evidencias y creencias para poder integrarse adecuadamente en el nuevo modelo educativo.

Los modelos educativos actuales fomentan el uso de metodologías activas de enseñanza para lograr en el alumnado una formación integral acorde con un mundo globalizado. La adquisición del pensamiento crítico proporciona al discente herramientas propias para el desarrollo de habilidades y capacidades relacionadas con la innovación, la creatividad, la reflexión, la resolución de problemas y la valoración del conocimiento (López-Ruiz et al., 2021; Mejía et al., 2015).

Esta investigación contribuye a proveer un primer diagnóstico sobre la percepción de los docentes de la Educación Infantil, Primaria y Secundaria de la Comunidad de Madrid en relación con la influencia que pueden tener sus propias creencias en la aplicación de metodologías activas enfocadas a fomentar el pensamiento crítico. Ciertamente, el uso de una encuesta como única herramienta para la recogida de datos y el tamaño de la muestra pueden limitar la generalización de los resultados obtenidos, sin embargo, estos resultan significativos en sí mismos; y, como prospectiva, se pretende ampliar la muestra y analizar si los docentes están desarrollando adecuadamente el pensamiento crítico en el alumnado en todas las etapas educativas.

6. CONCLUSIÓN

El personal docente de la Educación Infantil, Primaria y Secundaria de la Comunidad de Madrid participantes en esta investigación perciben positivamente el desarrollo de metodologías activas en el aula para la enseñanza y aprendizaje de los contenidos curriculares. La mayoría del profesorado encuestado coincide en la percepción del concepto de pensamiento crítico y valora favorablemente la aplicación de metodologías activas para su desarrollo en el alumnado; aunque no todos manifiestan su práctica docente debido fundamentalmente por la falta de tiempo y de formación. Por ello, se detecta un amplio consenso sobre la necesidad de

realizar cursos formativos, que proporcione especialmente el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, y de disponer de tiempo específico en su labor profesional para mejorar su formación en innovación docente. En definitiva, las creencias docentes independientemente del sexo, la edad, la etapa educativa y la experiencia profesional no parecen jugar un papel relevante para la implementación de metodologías activas en el desarrollo del pensamiento crítico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agudo-Saiz, D., Salcines, I. y González, N. (2021). Pensamiento crítico en ESO y Bachillerato: perspectiva de docentes y estudiantes de un IES en una provincia del norte de España. *Tendencias Pedagógicas*, 37, 121-133. <https://doi.org/g5g7>
- Alban, G. P. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *RECIMUNDO* 4.3, 163-173. [https://doi.org/10.26820/recimundo/4.\(3\).julio.2020.163-173](https://doi.org/10.26820/recimundo/4.(3).julio.2020.163-173)
- Albertos, D. y De la Herrán, A. (2018). Desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de Educación Secundaria: diseño, aplicación y evaluación de un programa educativo. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(4), 269-285. <https://doi.org/g5g6>
- Ayola, M.Y. y Moscote, E.M. (2018). Pensamiento crítico, estrategias para estimularlo e incidencia en la práctica pedagógica en el programa de licenciatura en educación infantil de la universidad de la Guajira. *Revista Boletín Redipe*, 7(10), 147-165.
- Benzanilla, M. J. Poblete, M., Fernández, D., Arranz, S. y Campo. L. (2018). El pensamiento crítico desde la perspectiva de los docentes universitarios. *Estudios Pedagógicos XLIV* (1), 89-113.
- Bermúdez, J. (2021). El aprendizaje basado en problemas para mejorar el pensamiento crítico: revisión sistemática. *Innova Research Journal*, 6(2), 77-89. <https://doi.org/g5g9>
- Bueno, A. F., Velásquez, J. A. y Ruiz, R. (2022). Pensamiento crítico en educación ambiental en niños y niñas de la Institución Educativa Colegio de San Simón, Ibagué. *Revista UNIMAR*, 41(1), 150-166. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar41-1-art9>
- Blanco, M. y Blanco, M. L. (2010). El pensamiento crítico. En A. Caruana (Coord.). *Aplicaciones educativas de la psicología positiva*. (pp.322-339). Conselleria d'Educació de la Generalitat Valenciana.
- Caballero, P. A. y Díaz, P. (2018). Inquiry-Based Learning: an innovative proposal for early childhood education. *Revista De Estilos De Aprendizaje*, 11(22). <https://doi.org/10.55777/rea.v11i22.1080>
- Campo, M. C. (2019). El aprovechamiento de las nuevas tecnologías aplicadas a la educación. Almoraima. *Revista de estudios campogibraltareños*, 50, 223-228.
- Casas, J., Repullo, J. R. y Donado, J. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I). *Atención Primaria*, 31(8), 527-538. [https://doi.org/10.1016/S0212-6567\(03\)70728-8](https://doi.org/10.1016/S0212-6567(03)70728-8)

- Consejo Escolar del Estado (2019). Datos y principales indicadores del sistema educativo español. Resumen del informe 2019. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Secretaría General Técnica. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:713cb2fc-1c9e-4861-90a6-048b44fd309b/i19cee-resumen-informe.pdf>
- Escobar-Pérez, J. y Cuervo-Martínez, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en medición*, 6(1), 27-36.
- Espinoza-Freire, E. E., Tinoco-Izquierdo, W. E. y Sánchez-Barreto, X. R. (2017). Características del docente del siglo XXI. *Revista de la Facultad de Cultura Física de la Universidad de Granma*, 14(43), 39-53.
- Estévez-Nenninger, H., Valdés-Cuervo, A., Arreola-Olivarría, G. y ZavalaEscalante, G. (2014). Creencias sobre enseñanza y aprendizaje en docentes universitarios. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 6(13), 49-64. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.M6-13.CSEA>
- Fives, H. y Buehl, M. M. (2016). Teachers' beliefs, in the context of policy reform. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 3, 114-121. <https://doi.org/10.1177/2372732215623554>
- Guzmán, D. y Castillo A. (2022). Cambios en el proceso de enseñanza aprendizaje: desafíos en la práctica docente desde análisis de Carrera universitaria chilena. *Revista educación*, 46(1), 1-16. <https://doi.org/10.15517/revedu.v46i1.45593>
- Hyrkäs, K., Appelqvist-Schmidlechner, K. y Oksa, L. (2003). Validating an instrument for clinical supervision using an expert panel. *International Journal of nursing studies*, 40(6), 619-625.
- López-Roldán, P., y Fachelli, S. (2015). *Metodología de la Investigación Social Cuantitativa*. Bellaterra.
- López-Ruiz, C., Flores-Flores, R., Galindo-Quispe, A. y Huayata-Franco, Y. (2021). Pensamiento crítico en estudiantes de educación superior: una revisión sistemática. *Revista Innova Educación*, 3(2), 374-385. <https://doi.org/g5hf>
- Martínez, P., Ballester, J. y Ibarra, N. (2018). Estudio cuasiexperimental para el análisis del pensamiento crítico en secundaria. *Revista electrónica de investigación educativa*, 20(4), 123-132. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.4.1705>
- Mejía, N., López, M. G. y Valenzuela, J. R. (2015). Pensamiento crítico en profesores de educación secundaria: caracterización de la competencia en instituciones antioqueñas (Colombia). *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 45(3), 139-177. <https://doi.org/10.48102/rlee.2015.45.3.218>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2023). Igualdad en cifras MEFP 2023. Aulas por la igualdad. Secretaría General Técnica. https://sede.educacion.gob.es/publivena/descarga.action?f_codigo_agc=24302
- Morales, P. (2018). Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y habilidades de pensamiento crítico, ¿una relación vinculante? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(2), 91-108. <https://doi.org/10.6018/reifop.21.2.323371>
- Ossa-Cornejo, C., Palma-Luengo, M., Lagos-San Martín, N. y Díaz-Larenas, C. (2018). Evaluación del pensamiento crítico y científico en estudiantes de pedagogía de una universidad chilena. *Revista electrónica Educare* 22(2), 1-18. <https://doi.org/g5hm>
- O'Reilly, C., Devitt, A. y Hayas, N. (2022). Critical thinking in the preschool classroom – A systematic literature review. *Thinking skills and creativity*, 46. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101110>
- Pegalajar, M. C. (2016). Metodología docente y de evaluación en el nuevo espacio de convergencia europea para la formación del docente en Educación Secundaria. *Estudios Pedagógicos*, 42(1), 209-222. <https://doi.org/g5hn>

- Perines, H. y Murillo, J. (2017). Percepciones de los docentes en formación sobre la investigación educativa. *Estudios pedagógicos*, 1, 251-268. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000100015>
- Rojas, J. C., Pérez, H. O. y Álvarez, A. M. (2016). El pensamiento crítico en la Educación. *Revista Publicando*, 3(9), 110-118. <https://revistapublicando.org/revista/index.php/crv/article/view/345>
- Sampieri, R. H. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill Education.
- Satrústegui, A. y Mateo, E. (2023). Mejora del pensamiento crítico en alumnos de ESO a través del aprendizaje basado en problemas en un entorno STEAM. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 16(32): 19-32.
- Stedman, N. y Brittany, A. (2012). Identifying Faculty's Knowledge of Critical Thinking Concepts and Perceptions of Critical Thinking Instruction in Higher Education. *Nacta Journal*, 56(2), 9-14.
- Van der Zanden, P., Denessen, E., Cillessen, A., Meijer, P. (2022). Fostering critical thinking skills in secondary education to prepare students for university: teacher perceptions and practices. *Research in post-compulsory education*, 25(4), 394-419.
- Vincent-Lancrin, S., González-Sancho, C., Bouckaert, M., de Luca, F., Fernández-Barrera, M., Jacotin, G., Urgel, J. y Vidal, Q. (2019). *Fostering students' creativity and critical thinking. What it means in school. Educational Research and Innovation*, OECD Publishing. [https://urldefense.com/v3/__https://doi.org/10.1787/62212c37-en__;!!D9dNQwwGXtA!TiC2mjleeZ3FK81xBcoJl5ZpUCmtBywGi0pMblJh_ioTY-9Hgs2zFG6GU4aEZx805Aon5Ijg0va-_KJVoJ2YM7PAgdT4Bho\\$](https://urldefense.com/v3/__https://doi.org/10.1787/62212c37-en__;!!D9dNQwwGXtA!TiC2mjleeZ3FK81xBcoJl5ZpUCmtBywGi0pMblJh_ioTY-9Hgs2zFG6GU4aEZx805Aon5Ijg0va-_KJVoJ2YM7PAgdT4Bho$)