

Miguel Ángel Jiménez-Rodríguez,  
María Laura Angelini y Chiara Tasso (eds.)

Orientaciones metodológicas  
para el desarrollo del  
pensamiento crítico

Colección Universidad

Título: *Orientaciones metodológicas para el desarrollo del pensamiento crítico*

---

Co-funded by the  
Erasmus+ Programme  
of the European Union



Proyecto financiado por Erasmus+ de la Unión Europea. La publicación es responsabilidad de los autores, y la Comisión Europea no se responsabiliza del uso de la información que aquí se recoge.

Material didáctico para formación docente - Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir

---

Primera edición: diciembre de 2020

© Miguel Ángel Jiménez-Rodríguez, María Laura Angelini y Chiara Tasso (eds.)

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.  
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona  
Tel.: 93 246 40 02  
[octaedro@octaedro.com](mailto:octaedro@octaedro.com)  
[www.octaedro.com](http://www.octaedro.com)

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, [www.cedro.org](http://www.cedro.org)) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN: 978-84-18348-82-2

Depósito legal: B 22536-2020

Diseño y producción: Ediciones Octaedro

Impresión: Prodigitalk

Impreso en España - *Printed in Spain*

# Autores, colaboradores y entidades participantes

## AUTORES

Miguel Ángel Jiménez-Rodríguez, María Laura Angelini, Chiara Tasso, Inmaculada López-Lull, Neus Álvarez, Alexandre Dessingué, Hans Erik Bugge y Silje Normand.

## COLABORADORES

Carlos Martínez-Herrer, Clara Gieure, Martín Romano, Cristina Casado-Álvarez, José Vicente Ferrer-Adelantado, Desamparados Huerta, Laura Briz, Amparo Ramón Bauset.

## Critical Literacies and Awareness in Education (CLAE II)

### COORDINADORES ADMINISTRATIVOS

Time municipality  
Gjesdal municipality  
Jærskulen / Hå municipality

### COORDINATOR OF ERAMUS+ PROJECT CLAE II

Anne Marie Gjølme  
Nina Nygård Magnussen

### UNIVERSITY OF STAVANGER

Alexandre Dessingué  
Silje Normand  
David Alexandre Wagner  
Hans Erik Bugge  
Ketil Knutsen  
Ingrid Nielsen

LANCASTER UNIVERSITY

Julia Guillen

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALENCIA SAN VICENTE MÁRTIR

Miguel Ángel Jiménez

M. Laura Angelini

Chiara Tasso

Inmaculada López-Lull

Neus Álvarez

Clara Gieure

CENTROS EDUCATIVOS

Colegio Parroquial Don José Lluch, Alboraya, Valencia, España

Colegio El Armelar, Paterna, Valencia, España

Colegio Sagrado Corazón de Godella, Valencia, España

Collège Guillemintot, Dunkerque, Francia

Collège Van Hecke, Dunkerque, Francia

Collège Notre Dame Des Dunes, Dunkerque, Francia

Solås skole, Gjesdal, Noruega

Ålgård skole, Gjesdal, Noruega

Orre skule, Klepp, Noruega

Frøyland skule, Time, Noruega

Bryne Ungdomskule, Time, Noruega

Frøyland Ungdomskule, Time, Noruega

Varhaug skule, Hå, Noruega

# Sumario

Introducción .....	11
1. Consideraciones generales sobre intervenciones metodológicas y pensamiento crítico .....	13
2. Metodologías y recursos metodológicos para el desarrollo del pensamiento crítico.....	21
3. Estudio de diseño mixto de las respuestas de docentes de Educación Secundaria a encuesta sobre metodologías activas en el desarrollo del pensamiento crítico .....	97
4. Aportaciones y reflexiones de docentes .....	121
5. Referencias bibliográficas.....	169
6. Participantes.....	177
Índice .....	183



# Introducción

El manual que ahora presentamos pretende facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje del pensamiento crítico en cualquier etapa educativa. Tal como plantean los trabajos del proyecto Zero de Harvard,<sup>1</sup> enseñar a pensar es esencial para el desarrollo competencial de las personas.

Después de presentar qué se entiende por pensamiento crítico en la literatura y optar por un constructo que relaciona el pensamiento crítico con la lógica, la creatividad, la responsabilidad y la metacognición, se plantea un amplio abanico de metodologías que pueden ser utilizadas bajo este prisma del pensamiento crítico y cómo evaluar su adquisición.

El enfoque, lógicamente, es competencial. La adquisición del pensamiento crítico se plantea de forma combinada con la adquisición de contenidos de todo tipo presentes en el currículo, de forma que se convierte en algo que podemos incorporar sin que sea un añadido extraño a la programación didáctica. Esta inclusión se realiza mediante la metodología, que no altera el contenido disciplinar, sino que facilita la adquisición de la competencia de ser un pensador crítico, empleando este mismo contenido desde la perspectiva del «aprender haciendo».

Por último, el manual incorpora ejemplos de propuestas didácticas concretas llevadas a cabo por profesores colaboradores del equipo que sirven de modelo y referencia de posibles aplicaciones.

1. Harvard Graduate School of Education: <https://pz.harvard.edu>.





## Consideraciones generales sobre intervenciones metodológicas y pensamiento crítico

Vivimos en un mundo lleno de opciones, de propuestas, de noticias verdaderas y *fakes*, de publicidad, de políticos que no siempre quieren el bien común, de creencias en lugar de pensamiento fundamentado en evidencias, de «pensamiento débil» en todos los ámbitos, se prefiere el eslogan corto y directo a los desarrollos más fundamentados que son tachados de largos y «aburridos», lo subjetivo y la propia visión prima sobre la realidad objetiva, el relativismo se nos cuela sin querer... Por todo esto, y dentro de las diversas vertientes y tipos de pensamiento a desarrollar, el pensamiento crítico se plantea como una necesidad urgente.

Esta necesidad está en línea con la Propuesta de Recomendación del Consejo de Europa relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente (CE, 2018) que revisa y actualiza todo el caudal de las orientaciones sobre formación en el contexto europeo, y mundial, desde la década iniciada en el 2000.

Nuestras sociedades y economías dependen en gran medida de contar con personas altamente cualificadas y competentes. Capacidades como la creatividad, el *pensamiento crítico*, la capacidad para tomar la iniciativa y la resolución de problemas desempeñan un papel importante para hacer frente a la complejidad y al cambio en la sociedad actual (p. 2).

Alcanzar el pensamiento crítico, lógicamente, más que un contenido o un procedimiento es una competencia. Y, como todas ellas, para ser adquirida requiere de un paradigma curricular centrado en el aprendizaje.

No se trata de un contenido, aunque hay que conceptualizar bien qué es el pensamiento crítico. Saber qué es no nos hace pensadores críticos. Aprender a ser un pensador crítico no se puede confundir tampoco con un mero procedimiento. Aunque estrategias de trabajo como las rutinas de pensamiento, las autoinstrucciones de Meinchenbaum (2017) u otras estrategias de aprendizaje sean de gran ayuda, el pensamiento crítico implica otras facultades mucho más radicales de las personas.

Convertirse en alguien que piensa de forma crítica tiene que ver con un posicionamiento vital. Se trata de un valor universal que el sujeto debe hacer suyo y, por lo tanto, se puede enseñar y aprender. El aprendizaje del pensamiento crítico, como «mirada sobre la realidad participa de todos los métodos clásicos para la educación de las actitudes (Escámez *et al.*, 2007). Además, el pensamiento crítico no existe si no hay sobre qué pensar críticamente y necesita ser contextualizado. Las decisiones tomadas en un contexto podrían (o seguramente deberían) variar en otro diferente. Por lo tanto, tiene una estructura claramente competencial. Combina conocimiento complejo, habilidades y actitudes en un contexto. En él, de forma responsable, se elabora un juicio adecuado y funcional, sirve de forma muy significativa, para «andar por la vida». No es una señal que hay que seguir, es una brújula para el camino.

Para desarrollar el pensamiento crítico en el alumnado, es necesario acceder a una correcta y completa conceptualización. De este modo, podremos pensarlo con toda la riqueza de matices que aportan los sistemas teóricos. En segundo lugar, conocer qué estrategias metodológicas están alineadas con su desarrollo y sus posibilidades nos puede ser muy útil. No para enseñarlo como objeto de aprendizaje, sino para pensar la realidad curricular desde esta perspectiva, realizando un verdadero *learning by doing*. Nuestra propuesta es que el profesor pueda diseñar situaciones de aula en las que aplicarlo de forma efectiva, ejercitarlo, verificarlo y, también, evaluarlo.

Esta es la opción por la que apuesta este manual.

A diferencia de otros trabajos, que han abordado el desarrollo de esta competencia con un material específico, en el que se propone la realización de actividades concretas, la opción de esta iniciativa es bien distinta.

Cuando se introducen programas específicos en el currículum formal, que por principio debería ser dirigido a la educación integral, consumimos tiempo, sobrecargamos los programas, siem-

pre demasiado amplios, y los profesores suelen abandonarlos, simplemente porque la urgencia de lo necesario los deja fuera, no hay tiempo para todo. Por otra parte, los alumnos perciben inmediatamente que es un «asunto añadido», no relevante, que difícilmente tiene posibilidades de ser evaluado con consecuencias tangibles y, por tanto, quedan desactivados. Por si esto fuera poco, la aplicación de programas específicos para introducir competencias y valores de forma específica sigue alimentando el viejo paradigma de *instrucción versus formación*.

La apuesta de esta publicación es la de integrar en el desarrollo curricular formal el pensamiento crítico para ser programado, desarrollado y evaluado desde el currículum formal. Porque dicho currículum tiene como finalidad dotar a los alumnos de competencias que les sirvan para la vida. De ahí la pertinencia del planteamiento.

En este recorrido, la metodología adquiere un papel esencial. Es ella la que vehicula y vertebra la acción del aula, permite o impide aprendizajes (Jiménez, 2019a). Son los contenidos de las asignaturas (entendiendo por contenidos todo lo que se necesita aprender para lograr los resultados de aprendizaje que se pretenden) la materia prima del desarrollo de este pensamiento esencial. Podemos estudiar la Historia, la Literatura, la Filosofía, la Geografía (desde la vertiente de Geografía Física, en la que podemos fijarnos, por ejemplo, en las poco naturales fronteras de los países africanos, y, por supuesto, la Geografía Humana o la Económica), la Biología, la Religión, las Lenguas o cualquier otra asignatura, potenciando únicamente la transmisión de un supuesto contenido aséptico (que nunca lo es) o podemos aprovechar para convertirlas en un conocimiento de carácter lógico, creativo, responsable y metacognitivo, que son las dimensiones propuestas por Daniel *et al.* (2019) para el pensamiento crítico y que se van a adoptar en el presente manual.

Además, esta perspectiva no es ni exclusiva ni excluyente y permite, con las mismas acciones de aula, seguir trabajando el resto de competencias. Cuando pedimos a un alumno que reflexione y exprese críticamente su opinión sobre un determinado caso no solo ponemos en juego su pensamiento crítico, sino también su competencia comunicativa y muchas otras.

El manual tiene tres partes fundamentales. La primera profundiza en el concepto de *pensamiento crítico* y ofrece un abanico

de propuestas teóricas que nos proporcionarán una visión más amplia y rigurosa de la cuestión que queremos abordar.

En la segunda, ofrecemos un capítulo dedicado al análisis de un buen número de metodologías docentes, exploramos sus posibilidades para el desarrollo del pensamiento crítico y ofrecemos sugerencias. Este análisis se realiza mediante «fichas» donde la información está categorizada, con la misma estructura, para que resulten fáciles de consultar y de aplicar.

Y, en la tercera, se presentarán algunas experiencias llevadas a cabo por docentes que muestran ejemplos del trabajo en el aula.

Esperamos que sea útil a todos aquellos profesores y profesoras que hayan optado por dotar a los alumnos de esta herramienta, necesaria en el presente e imprescindible en el futuro, esencial para contribuir a la formación de personas libres

## 1. El pensamiento crítico: definición y dimensiones

Podemos definir el pensamiento crítico como la capacidad para analizar y evaluar la información en torno a un tema, con el propósito de esclarecer su veracidad y alcanzar una idea justificada al respecto descartando posibles sesgos externos (Ennis, 2011).

Dicho de otro modo, el pensamiento crítico nos ayuda a discernir entre lo verdadero y lo falso, lo relevante y lo trivial, las evidencias y las opiniones... Permite tomar conciencia de los propios pensamientos para analizarlos y evaluarlos de forma efectiva.

La capacidad de pensar no garantiza que se haya desarrollado la competencia del pensamiento crítico. Esta competencia puede y debe aprenderse de la misma forma en que aprendemos a escribir, a hablar otra lengua, etc. (Fung y Howe, 2014; Kwan y Wong, 2014; Kong, 2014).

Para facilitar la identificación y desarrollo del pensamiento crítico, autores como Daniel, Lafortune, Pallascio, Splitter, Slade, y De La Garza (2005, 2019 en Zeniali Khorchani *et al.*) validan un modelo operacional del proceso de desarrollo de la competencia crítica que se apoya en los cuatro pilares siguientes: lógico, creativo, responsable y metacognitivo.

A efectos pragmáticos, nos basaremos en este modelo operacional para su aplicación en las aulas de Secundaria (Daniel *et al.*, 2005):

- ▶ *Dimensión lógica*: para referir el marco de la comunicación y los modos de usar la lengua, para investigar y comprobar con criterios de precisión, claridad y coherencia derivados de un proceso de razonamiento que parte de un conjunto de normas de carácter secuencial y ordenado. Lógicamente, lenguaje y pensamiento están íntimamente relacionados, por lo que el empleo de los modos de comunicación, recíprocamente, modela los modos de pensar.
- ▶ *Dimensión creativa*: para examinar y generar información con objetivo de producir nuevas ideas, conectarlas con otras y proponer soluciones a los problemas o dificultades que surjan.
- ▶ *Dimensión de responsabilidad*: se vincula tanto al compromiso frente a la reflexión y a la discusión como a la acción.
- ▶ *Dimensión metacognitiva*: involucra un conjunto de operaciones intelectuales asociadas al propio aprendizaje, como planificación y aplicación de estrategias que deben utilizarse en cada situación, control del proceso y, fundamentalmente, la evaluación para detectar posibles fallos y, finalmente y como consecuencia, la posibilidad de transferir todo esto a una nueva situación.

Una vez establecidas las dimensiones que conforman el desarrollo del pensamiento crítico, es imperativo destacar el desafío al que nos enfrentamos desde la educación, a saber: la ejecución de una didáctica de este tipo de pensamiento, cuyas competencias necesarias requerirán de un aprendizaje activo en la construcción del conocimiento.

En consonancia con el ciclo de aprendizaje que propone Kolb,<sup>2</sup> es necesario que el estudiante asimile y valore un concepto antes de «aprehenderlo» y aplicarlo. Asimismo, requiere una autoevaluación constante de su trabajo como parte integral de la misma acción (Elder y Paul, 2008, 2012; Kolb y Kolb, 2018).

Desde una perspectiva metodológica, para desarrollar el pensamiento crítico se ha de incentivar un espíritu crítico, motivando la curiosidad y la agudeza mental en la búsqueda de información fiable.

El espíritu crítico se evidencia en un desarrollo que trasciende el aula, en el cual el alumno sobresale por su curiosidad en

2. *Kolb's Experiential Learning Cycle*: <https://www2.le.ac.uk/departments/doctoral-college/training/eresources/teaching/theories/kolb>.

torno a un gran abanico de problemáticas, su preocupación por adquirir una buena información, la confianza en sus habilidades para razonar, su disposición para adquirir nuevos puntos de vista y honestidad para encarar sus propios prejuicios (Daniel *et al.*, 2005; López, 2012).

## 2. Características del pensador crítico

Para Daniel *et al.* (2005, 2019 en Zeniali Khorchani), el pensador crítico debe poseer un pensamiento lógico basado en evidencias mediante el uso de la razón; un pensamiento creativo para analizar los diversos puntos de vista y aceptar nuevas alternativas a partir de la luz de esa evidencia; un pensamiento responsable respecto de la identificación de impulsos emocionales, motivos egoístas y propósitos tendenciosos, entre otros; y un pensamiento metacognitivo a la hora de identificar prejuicios, sesgos y puntos de vista.

Paul y Elder (2019) coinciden con estos rasgos propios del pensador crítico a la vez que añaden que este ha de poseer curiosidad intelectual y formular problemas y preguntas vitales con claridad y precisión.

Según defienden, el pensador crítico interpreta información de forma efectiva y llega a conclusiones y soluciones contrastándolas con criterios y estándares relevantes. Posee empatía intelectual y desarrolla amplitud mental dentro de los sistemas alternos de pensamiento.

En esta línea, Daniel, *et al.* (2019) formulan directrices que facilitan el desarrollo del pensamiento crítico. Se parte del razonamiento en cuanto que proceso para resolver un problema, responder a una pregunta o explicar algo. Para ello, es preciso interrogarse y responder, identificar si se trata de una opinión o si se requiere un posicionamiento desde diversos puntos de vista.

Es importante valorar distintas perspectivas e intentar ser objetivo e imparcial a la hora de evaluarlas.

### 3. Retos educativos frente al aprendizaje

La manera en que los estudiantes acceden a la información y al conocimiento es de extrema importancia en la sociedad actual. En la misma medida, para los educadores es crucial determinar la forma en que los estudiantes resuelven problemas, reflexionan sobre la información que le llega a través de diversas fuentes. Sin lugar a dudas, la velocidad y facilidad con la que la información se transmite supone un reto para los profesionales de la educación desde los múltiples roles que debe adoptar, las metodologías docentes a aplicar y los recursos a utilizar (Anderson, 2008). Por todo ello, el presente libro intentará abordar diferentes metodologías activas en el desarrollo del pensamiento crítico frente a una sociedad de la información que cada vez más demanda de unas mentes ejercitadas para comprenderla.

Por consiguiente, otro reto que afrontar desde una pedagogía de la enseñanza es el desarrollo de habilidades y competencias en línea con el discernimiento y el desarrollo del pensamiento crítico, tal como lo recoge la OECD y los sistemas educativos de los países de Europa (Ananiadou y Claro, 2009). Basta una mirada retrospectiva para identificar diversos procesos de radicalización y violencia política sostenidos en la construcción de información falsa. La reflexión y actitud crítica debe convertirse en una meta política, pero debe empezar a gestarse desde el plano educativo.

Aparentemente, el desarrollo de un pensamiento crítico parece tener un lugar preponderante en la educación de la mayoría de los países democráticos. Sin embargo, diversos investigadores observan la falta de estudios empíricos que evidencien cómo puede integrarse en los sistemas educativos y en particular en el aula (López, 2011; Ennis, 2016). Nos percatamos de la necesidad de investigación que analice las vías óptimas en las que el desarrollo del pensamiento pueda formarse desde áreas específicas identificando las dimensiones del pensamiento crítico en consonancia con estrategias pedagógicas bien definidas. Por ejemplo, el paso de una lectura crítica a un entendimiento crítico por parte del alumnado resulta de interés para determinar si los estudiantes son conscientemente críticos al abordar un texto (Rashidi y Safari, 2011). Respecto a los educadores, es interesante analizar la manera en que diseñan e imparten las lecciones que suponen un

reto para los estudiantes (Fullan, Quinn y McEachen, 2017). En este sentido, podemos hablar de una noción de *pedagogía crítica* que parte de la dirección del propio educador en la elección de los temas, la formulación de preguntas y las disposición de tareas y recursos en el aula. Todo este engranaje funciona cuando los educadores conocen el contexto en que se desarrolla el aprendizaje. Sabemos que una característica propiamente humana es la comunicación. Promover situaciones de aprendizaje dialógico contribuye de manera exponencial al desarrollo del pensamiento crítico como bien indicaban Dewey (1916 y 1930); Freire (1973); y posteriormente Rashidi y Safari (2010), Paul y Elder (2019), entre otros.



## Participantes

### **Álvarez, Neus**

e-mail: [mn.alvarez@ucv.es](mailto:mn.alvarez@ucv.es)

Máster en Lenguas Modernas por la Universidad de Londres, Queen Mary College. Máster en Profesorado de Educación Secundaria por la Universidad de Valencia. Desde el año 2011 trabaja como profesora agregada al departamento de Inglés de la Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir y en su Centro de Lenguas. Pertenece al grupo de investigación Interdisciplinary Group on Active Learning and Assessment (IGALA) de la Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir, cuyas líneas de investigación se centran en la docencia del inglés con especial hincapié en las metodologías activas, mejora de la práctica docente mediante *lesson study*, *flipped learning*, simulación y juego y el uso de las nuevas tecnologías en el aula. Es editora del blog [www.theflippedclassroom.es](http://www.theflippedclassroom.es) del profesor Raúl Santiago.

### **Angelini Doffo, M. Laura**

e-mail: [marialaura.angelini@ucv.es](mailto:marialaura.angelini@ucv.es)

Profesora acreditada e investigadora en la Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir. Es la investigadora principal del grupo de investigación Interdisciplinary Group on Active Learning and Assessment (IGALA). Posee un sexenio de investigación. En su docencia e investigación, integra métodos de enseñanza-aprendizaje activos y la evaluación formativa y compartida. Lleva a cabo investigación-acción mediante la aplicación de la simulación en la enseñanza del inglés. Participa en programas de movilidad de profesorado y visita diversos centros educativos y universidades para conocer otros sistemas educativos. Es formadora acreditada de Virtual Exchange por Erasmus+. En

su docencia promueve el entendimiento hacia temas de alcance social, fomenta el respeto por los derechos humanos y animales, y el desarrollo de la empatía a través de escenarios de simulación.

### **Briz, Laura**

e-mail: [lbriz@donjoselluch.es](mailto:lbriz@donjoselluch.es)

Licenciada en Filología Anglo-germánica. Ha trabajado como docente a lo largo de 23 años en el Colegio Parroquial Don José Lluch de Alboraya. Su docencia se concentra especialmente en 1.º de ESO y 1.º y 2.º de Bachillerato. Ha sido tutora de alumnos en prácticas de 4.º de carrera y máster varios años.

### **Bugge, Hans Erik**

e-mail: [hans.e.bugge@uis.no](mailto:hans.e.bugge@uis.no)

Doctor en Didáctica de Lenguas Extranjeras y profesor asociado de Pedagogía en la Universidad de Stavanger (Noruega). Además, enseña lingüística española e historia hispanoamericana en programas en línea ofrecidos por la Universidad de Bergen (Noruega). Se dedica a labores académicas relacionadas con psicología de aprendizaje, metacognición, pensamiento crítico, interacción en el aula, relación alumno-profesor, aprendizaje digital e interculturalidad.

### **Casado, Cristina**

e-mail: [kriskaa@gmail.com](mailto:kriskaa@gmail.com)

Licenciada en Filosofía y profesora. Actualmente imparte clases de Filosofía e Historia de la Filosofía en Bachillerato. Ha trabajado en el sistema educativo argentino durante los diez últimos años, incluyendo en ese tiempo interacciones en el contexto penitenciario y dictado del curso de «Filosofía con niños como recurso para el desarrollo del pensamiento crítico en el aula», destinado a maestros de Educación Inicial, Primaria y Secundaria.

### **Dessingué, Alexandre**

e-mail: [alexandre.dessingue@uis.no](mailto:alexandre.dessingue@uis.no)

Profesor de Estudios Literarios e Historia de la Educación en Universidad de Stavanger (Noruega). Su investigación se basa en la historia de la educación, memoria colectiva y cultural y representaciones culturales de la Primera y la Segunda Guerra Mundial, el Holocausto y el período colonial, literario y del pensamiento crítico. Ha publicado varios artículos y capítulos de libros en el campo del pensamiento crítico, la

historia de la educación, la memoria histórica, entre otros. Sus últimas publicaciones incluyen la coedición del volumen *Jay Winter Beyond Memory: Silence and the Aesthetics of Remembrance* (Routledge, 2016), el capítulo de libro «Paul Ricoeur: Understanding the Past and Writing the Future» (Routledge, 2017) y el artículo «Developing Critical Historical Consciousness: Re-thinking the Dynamics between History and Memory in History education» (Nordidactica, 2020).

### **Ferrer-Adelantado, José Vicente**

e-mail: [jvferrer@donjoselluch.es](mailto:jvferrer@donjoselluch.es)

Licenciado en Farmacia y en Ciencia y Tecnología de los Alimentos en la Universidad de Valencia. Profesor de Biología y Geología, director académico de ESO y Bachillerato y gerente del Colegio Parroquial Don José Lluch de Alboraya. Título de experto en la dirección de Centros Educativos Católicos FERE (Escuelas Católicas). Colabora con el grupo de investigación Interdisciplinary Group on Active Learning and Assessment (IGALA).

### **Gieure-Sastre, Clara**

e-mail: [clara.gieure@ucv.es](mailto:clara.gieure@ucv.es)

Doctora en Traducción, desde el año 2011 trabaja como profesora agregada al Departamento de Inglés de la Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir. Pertenece al grupo de investigación Interdisciplinary Group on Active Learning and Assessment (IGALA) de la Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir y realiza investigación sobre el desarrollo del pensamiento crítico en educación superior.

### **Huerta-Fernández, Desamparados**

e-mail: [amparohuertafernandez@gmail.com](mailto:amparohuertafernandez@gmail.com)

Arquitecta y profesora de Tecnología, Matemáticas y Diseño en Secundaria en el colegio El Armelar, en Paterna, Valencia. Máster de Profesorado de Educación Secundaria en la Universidad Católica de Valencia. Siempre le ha interesado la enseñanza.

### **Jiménez Rodríguez, Miguel Ángel**

e-mail: [mangel.jimenez@ucv.es](mailto:mangel.jimenez@ucv.es)

Maestro, doctor en Pedagogía y profesor de Didáctica e Innovación Educativa. Es director de «Educa Acción» (Centro de Formación Continua de la UCV) y director del Máster Universitario de Dirección y Gestión de Centros Educativos (UCV). Posee un sexenio de investi-

gación y actualmente colabora en investigación en acción en el grupo de investigación Interdisciplinary Group on Active Learning and Assessment (IGALA ). Diseña y participa en programas de movilidad de profesorado y visita diversos centros educativos y universidades para conocer otros sistemas educativos. Actualmente dirige un título propio sobre el modelo educativo de Finlandia.

### **López-Lull, Inmaculada**

e-mail: [inmaculada.lopez@ucv.es](mailto:inmaculada.lopez@ucv.es)

Profesora e investigadora en la Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir. Doctora en Psicopedagogía, actualmente trabaja en investigación en acción en el Interdisciplinary Group on Active Learning and Assessment (IGALA). Ha impartido docencia de inglés en todos los niveles académicos universitarios y no universitarios y en múltiples cursos de formación continua en metodologías y recursos docentes para profesorado en activo. Además, participa en programas de movilidad de profesorado para conocer distintos sistemas educativos y poder contribuir a la mejora de la formación a través de la docencia en distintos grupos de los grados de Educación Infantil y Primaria y de la innovación educativa en futuros profesores de Secundaria en el Máster de Profesorado de Secundaria de la UCV.

### **Martínez Herrer, Carlos**

e-mail: [carlos.martinez@ucv.es](mailto:carlos.martinez@ucv.es)

Doctor en Pedagogía (Historia de la Educación) por la Universidad Católica de Valencia, licenciado en Derecho por la Universidad de Valencia y diplomado en CC. Religiosas por la Universidad Pontificia de Comillas. Profesor doctor agregado de la Universidad Católica de Valencia. Profesor de Tercer Ciclo de Universidad de Valencia. Profesor funcionario de Formación Profesional del CEEDCV (Centro Específico de Educación a Distancia de la Comunidad Valenciana). Jefe de Departamento Didáctico en IES de la Conselleria de Educación. Su línea de investigación se centra en la historia de la educación católica y la presencia jesuita en la historia reciente de la ciudad de Valencia.

### **Normand, Silje**

e-mail: [silje.h.normand@uis.no](mailto:silje.h.normand@uis.no)

Profesor asociado de formación de profesores en la Universidad de Stavanger (Noruega). Tiene una formación interdisciplinar en historia cultural, literatura y lenguas de la Universidad de Harvard y la Univer-

sidad de Cambridge. Su investigación se centra en los idiomas de exclusión y sus intereses actuales de investigación incluyen la alfabetización crítica y la pedagogía crítica, la pragmática intercultural, el lenguaje y la identidad, y las prácticas de enseñanza. Dirige el grupo de investigación Democracia y Ciudadanía (DEMCI), centrado en prácticas y pedagogías de ciudadanía inclusiva, y el proyecto de colaboración en materia de formación de docentes UiS Dembra LU, cuyo objetivo es la prevención del racismo, la hostilidad de grupo y las actitudes antidemocráticas en las escuelas y la formación de docentes. Participa activamente en el proyecto Erasmus+ de Alfabetización y Concienciación Críticas en la Educación (CLAE).

### **Ramón Bauset, Amparo Mercedes**

e.mail: [aramon@donjoselluch.es](mailto:aramon@donjoselluch.es)

Licenciada en Geografía e Historia en la Universidad de Valencia. Profesora de Geografía e Historia, Economía e Historia del Arte del Colegio Parroquial Don José Lluçh de Alboraya. Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP) por la Universidad de Valencia. Profesora de valenciano (C2). Certificate in ESOL International (CEF B2) Pearson.

### **Romano, Martín**

e-mail: [mhromano2@gmail.com](mailto:mhromano2@gmail.com)

Profesor de Secundaria en Lengua y Literatura con amplia experiencia docente. Ha impartido cursos de perfeccionamiento docente y ateneos vinculados a la práctica y la didáctica de la literatura para la Educación Secundaria. Ha desarrollado su labor en escuelas de Secundaria y en secundaria para adultos, en contextos vulnerables y, en particular, dentro de las cárceles, donde, además, ha realizado talleres de lectura y charlas literarias y ha colaborado en la realización de revistas culturales. Coautor del libro *Los jóvenes y la literatura*. En la actualidad, realiza investigación sobre las prácticas de lectura en sujetos privados de libertad.

### **Tasso, Chiara**

e-mail: [chiara.tasso@ucv.es](mailto:chiara.tasso@ucv.es)

Profesora e investigadora en la Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir. Doctora en Lingüística Aplicada, actualmente trabaja en investigación en acción en el Interdisciplinary Group on Active Learning and Assessment (IGALA) en la Facultad de Educación y la Facultad de ADE. Además, participa en congresos y publicaciones del

ámbito de la educación, así como en programas de movilidad de profesorado para conocer distintos sistemas educativos y poder contribuir a la mejora de la formación a través de la docencia en distintos grupos de los grados de Educación Infantil y Primaria y de la innovación educativa en futuros profesores de Secundaria en el Máster de Profesorado de Secundaria de la UCV.

# Índice

Autores, colaboradores y entidades participantes . . . . .	7
Introducción . . . . .	11
1. Consideraciones generales sobre intervenciones metodológicas y pensamiento crítico . . . . .	13
1. El pensamiento crítico: definición y dimensiones . . . . .	16
2. Características del pensador crítico. . . . .	18
3. Retos educativos frente al aprendizaje. . . . .	19
2. Metodologías y recursos metodológicos para el desarrollo del pensamiento crítico. . . . .	21
1. La pregunta como método didáctico. . . . .	22
Breve descripción de la metodología . . . . .	22
Dimensiones del pensamiento crítico y la pregunta como método didáctico. . . . .	23
Propuestas para la evaluación y calificación del aprendizaje del pensamiento crítico. . . . .	25
2. La lección magistral participativa . . . . .	26
Breve descripción de la metodología . . . . .	26
Dimensiones del pensamiento crítico y la lección magistral participativa . . . . .	27
Propuestas para la evaluación y calificación del aprendizaje del pensamiento crítico. . . . .	28
3. El aprendizaje experiencial . . . . .	29
Breve descripción de la metodología . . . . .	29
Dimensiones del pensamiento crítico y el aprendizaje experiencial. . . . .	30
Propuestas para la evaluación y calificación del aprendizaje del pensamiento crítico. . . . .	31
4. El aprendizaje cooperativo . . . . .	31
Breve descripción de la metodología . . . . .	31

Dimensiones del pensamiento crítico y el aprendizaje cooperativo . . . . .	34
Propuestas para la evaluación y calificación del aprendizaje del pensamiento crítico . . . . .	35
5. La gamificación y el aprendizaje basado en el juego . . . . .	36
Breve descripción de la metodología . . . . .	36
Dimensiones del pensamiento crítico y la gamificación y el aprendizaje basado en el juego . . . . .	37
Propuestas para la evaluación y calificación del aprendizaje del pensamiento crítico . . . . .	38
6. El aprendizaje basado en problemas . . . . .	39
Breve descripción de la metodología . . . . .	39
Dimensiones del pensamiento crítico y el aprendizaje basado en problemas . . . . .	40
Propuestas para la evaluación y calificación del aprendizaje del pensamiento crítico . . . . .	41
7. La simulación . . . . .	43
Breve descripción de la metodología . . . . .	43
Dimensiones del pensamiento crítico y la simulación . . . . .	44
Propuestas para la evaluación y calificación del aprendizaje del pensamiento crítico . . . . .	45
8. Enseñar a aprender y autoinstrucciones . . . . .	46
Breve descripción de la metodología . . . . .	46
Dimensiones del pensamiento crítico y de enseñar a aprender y autoinstrucciones . . . . .	48
Propuestas para la evaluación y calificación del aprendizaje del pensamiento crítico . . . . .	50
9. El método del caso . . . . .	50
Breve descripción de la metodología . . . . .	50
Dimensiones del pensamiento crítico y el método del caso . . . . .	52
Propuestas para la evaluación y calificación del aprendizaje del pensamiento crítico . . . . .	52
10. El dilema moral . . . . .	53
Breve descripción de la metodología . . . . .	53
Dimensiones del pensamiento crítico y el dilema moral . . . . .	54
Propuestas para la evaluación y calificación del aprendizaje del pensamiento crítico . . . . .	55
11. El aprendizaje basado en proyectos: proyectos «experienciales», proyectos «de comprensión». . . . .	56



Breve descripción de la metodología . . . . .	56
Dimensiones del pensamiento crítico y el uso del aprendizaje basado en proyectos . . . . .	60
Propuestas para la evaluación y calificación del aprendizaje del pensamiento crítico . . . . .	61
12. El trabajo por rincones y contratos . . . . .	62
Breve descripción de la metodología . . . . .	62
Dimensiones del pensamiento crítico y el trabajo por rincones y contratos . . . . .	66
Propuestas para la evaluación y calificación del aprendizaje del pensamiento crítico . . . . .	67
13. Las rutinas de pensamiento. . . . .	67
Breve descripción de la metodología . . . . .	67
Dimensiones del pensamiento crítico y el trabajo mediante rutinas de pensamiento . . . . .	69
Propuestas para la evaluación y calificación del aprendizaje del pensamiento crítico . . . . .	70
14. El portafolio del estudiante . . . . .	71
Breve descripción de la metodología . . . . .	71
Dimensiones del pensamiento crítico y el portafolio . . . . .	73
Propuestas para la evaluación y calificación del aprendizaje del pensamiento crítico . . . . .	74
15. El debate estructurado . . . . .	75
Breve descripción de la metodología . . . . .	75
Dimensiones del pensamiento crítico y el debate estructurado . . . . .	77
Propuestas para la evaluación y calificación del aprendizaje del pensamiento crítico . . . . .	79
16. La tertulia pedagógica dialógica . . . . .	80
Breve descripción de la metodología . . . . .	80
Dimensiones del pensamiento crítico y la tertulia pedagógica dialógica. . . . .	82
Propuestas para la evaluación y calificación del aprendizaje del pensamiento crítico . . . . .	83
17. El diario de aprendizaje . . . . .	84
Breve descripción de la metodología . . . . .	84
Dimensiones del pensamiento crítico y el diario de aprendizaje . . . . .	86
Propuestas para la evaluación y calificación del aprendizaje del pensamiento crítico. . . . .	87

18. El cinefórum . . . . .	88
Breve descripción de la metodología . . . . .	88
Dimensiones del pensamiento crítico y el cinefórum . . . . .	89
Propuestas para la evaluación y calificación del aprendizaje del pensamiento crítico . . . . .	90
19. El mapa conceptual . . . . .	91
Breve descripción de la metodología . . . . .	91
Dimensiones del pensamiento crítico y el mapa conceptual . . . . .	92
Propuestas para la evaluación y calificación del aprendizaje del pensamiento crítico . . . . .	93
20. La infografía . . . . .	94
Breve descripción de la metodología . . . . .	94
Dimensiones del pensamiento crítico y la infografía . . . . .	95
Propuestas para la evaluación y calificación del aprendizaje del pensamiento crítico . . . . .	96
3. Estudio de diseño mixto de las respuestas de docentes de Educación Secundaria a encuesta sobre metodologías activas en el desarrollo del pensamiento crítico . . . . .	97
1. Estudio cualitativo de las respuestas a la encuesta . . . . .	98
2. Estudio cuantitativo sobre la valoración de las metodologías para el desarrollo del pensamiento crítico en cada una de las asignaturas . . . . .	113
4. Aportaciones y reflexiones de docentes . . . . .	121
4.1. Aportaciones de docentes por áreas de conocimiento . . . . .	121
Ejemplo A – Área: Geografía e Historia, 4.º ESO. . . . .	122
AMPARO RAMÓN BAUSET	
Ejemplo B – Área: Lengua y Literatura, 1.º Bachillerato . . . . .	123
MARTÍN ROMANO	
Ejemplo C – Área: Lengua y Literatura, 1.º Bachillerato . . . . .	126
MARTÍN ROMANO	
Ejemplo D – Área: Inglés, 2.º ESO . . . . .	127
LAURA BRIZ	
Ejemplo E – Tecnología, 1.º ESO . . . . .	129
DESAMPARADOS HUERTA	

4.2. Reflexiones docentes . . . . .	131
4.2.1 Área de Literatura: análisis y reflexión sobre la lectura y el rol docente en el desarrollo del pensamiento crítico. . . . .	131
MARTÍN ROMANO	
¿Leer? ¿Qué leer? ¿Para qué? . . . . .	131
Pero ¿qué leer? . . . . .	136
¿Qué leer, entonces? . . . . .	137
4.2.2 Área de Literatura: una visión optimista sobre la lectura y el desarrollo del pensamiento crítico. . . . .	140
MARTÍN ROMANO	
4.2.3 Área de Formación Profesional: la vaca en el prado y el filósofo en la <i>stoa</i> . . . . .	143
CARLOS MARTÍNEZ-HERRER	
Metacognición y rumia. . . . .	145
Metacognición y <i>stoa</i> . . . . .	147
Metacognición y emociones . . . . .	148
Metacognición, sentido y valores. . . . .	150
Conclusión . . . . .	152
4.2.4 Metacognición y competencias: un ejemplo de autoevaluación de competencias profesionales en al alumnado de ciclos formativos. . . . .	152
CARLOS MARTÍNEZ-HERRER	
Propuesta de estrategias metacognitivas para la evaluación de competencias profesionales . . . . .	155
4.2.5 Área de Filosofía: ¿la filosofía en el desarrollo del pensamiento crítico? . . . . .	157
CRISTINA CASADO ÁLVAREZ	
5. Referencias bibliográficas . . . . .	169
6. Participantes . . . . .	177

Si desea más información  
o adquirir el libro  
diríjase a:

[www.octaedro.com](http://www.octaedro.com)