

CIENCIAS HUMANAS:

POLÍTICA DE DIÁLOGO Y COLABORACIÓN

Edwaldo Costa

Suélen Keiko Hara Takahama

(Organizadores)



CIENCIAS HUMANAS:

POLÍTICA DE DIÁLOGO Y COLABORACIÓN

Edwaldo Costa
Suélen Keiko Hara Takahama
(Organizadores)



Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Camila Alves de Cremo

Daphynny Pamplona

Gabriel Motomu Teshima

Luiza Alves Batista

Natália Sandrini de Azevedo

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2022 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2022 Os autores

Copyright da edição © 2022 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial**Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa



Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Prof^o Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof^o Dr^a Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
Prof^o Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Prof^o Dr^a Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná
Prof^o Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^o Dr^a Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais
Prof^o Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^o Dr^a Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Prof^o Dr^a Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof. Dr. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
Prof^o Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^o Dr^a Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^o Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof^o Dr^a Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins



Ciências humanas: política de diálogo y colaboración

Diagramação: Daphynny Pamplona
Correção: Yaiddy Paola Martinez
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizadores: Edwaldo Costa
Suélen Keiko Hara Takahama

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C569 Ciências humanas: política de diálogo y colaboración / Organizadores Edwaldo Costa, Suélen Keiko Hara Takahama. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2022.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-258-0047-9

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.479223103>

1. Ciências humanas. I. Costa, Edwaldo (Organizador).
II. Takahama, Suélen Keiko Hara (Organizadora). III. Título.

CDD 101

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br



Atena
Editora
Ano 2022

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.



DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.



APRESENTAÇÃO

Este e-book hace una mirada a las Ciencias humanas, más específicamente a la política de diálogo y colaboración. El libro electrónico explora cuestiones epistemológicas y metodológicas sobre la investigación en Ciencias humanas a partir de las propuestas de convergencia y superposición de temas y metodologías que se advierten cada vez más en la literatura actual, tanto por parte de investigadores en el campo de la Educación como de las ciencias sociales y humanas.

El trabajo consta de 20 artículos que tienen como objetivo comprender los contornos que las Ciencias Humanas y sus componentes establecen entre sí y con otros tejidos sociales. Es, por tanto, una necesaria actitud crítica frente al campo en toda su complejidad, para apuntar a sus reconfiguraciones, discusiones y los sentidos que los hechos educativos y otros producen en la contemporaneidad.

Los autores abordan aproximaciones psicológicas en la constitución del odio; estudio de las maquiladoras y el sindicalismo en el norte de México; adolescente y jóvenes potencializando las competencias socioafectivas; concepciones diferentes en el alcance de una competencia en normalistas y docentes formadores de docentes; periodismo, cine y radio del primer tercio del siglo xx; pensamiento crítico; componentes y elementos para recrear un programa de educación pertinente; proceso formativo en tiempos de contingencia; seguimiento a egresados de la escuela normal experimental huajuapán, generación 2012-2016; historia local por medio de la oralidad; integración didáctica de “apps” relacionadas con la producción animal; servicio de calidad para funcionario públicos con discapacidad; interacciones, una estrategia alternativa; inclusión de género; factores psicosociales que determinan el desarrollo positivo, inclusión social a partir de la práctica docente, y sala de recursos multifuncionales.

Desde el punto de vista del campo de investigación, los temas abordan una configuración transdisciplinaria.

Uno de los objetivos de este eBook es seguir proponiendo análisis y reflexiones desde diferentes puntos de vista: científico, educativo, social. Como toda obra colectiva, ésta también necesita ser leída teniendo en cuenta la diversidad y riqueza específica de cada investigador.

Finalmente, se espera que con la diversa composición de autores, temas, asuntos, problemas, puntos de vista, miradas y miradas, este libro electrónico ofrezca un aporte plural y significativo.

Edwaldo Costa
Suélen Keiko Hara Takahama

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

APROXIMACIONES PSICOLÓGICAS EN LA CONSTITUCIÓN DEL ODIO

Carlos Andrés Méndez-Castro

Angela Ivethe Mayorga Ortegón

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4792231031>

CAPÍTULO 2..... 13

APUNTES METODOLÓGICOS PARA EL ESTUDIO DE LAS MAQUILADORAS Y EL SINDICALISMO EN EL NORTE DE MÉXICO

Cirila Quintero Ramírez

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4792231032>

CAPÍTULO 3..... 28

ADOLESCENTE Y JÓVENES POTENCIALIZANDO LAS COMPETENCIAS SOCIOAFECTIVAS Y LABORALES EN EL EMPRENDIMIENTO JUVENIL PARA LA PREVENCIÓN DE PROBLEMÁTICAS JUVENILES EN BUSCA DEL BIENESTAR PSICOLÓGICO, SOCIAL Y SUBJETIVO. IBAGUÉ- TOLIMA

Victoria Eugenia Hernández Cruz

Diana Carolina Dussan Rada

Astrid Carolina Ospina Marín

Luisa Fernanda Lozano Rodríguez

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4792231033>

CAPÍTULO 4..... 40

AMBIENTE TECNOLÓGICO, USOS ACADÉMICOS DE INTERNET Y APRECIACIÓN POR PARTE DE LOS ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA DE EDUCACIÓN PRIMARIA DEL CREN “MARCELO RUBIO RUIZ” EN LORETO, B.C.S

Bertha Elizabeth Amador Perea

Malibé Aguiar Pérpuli

Zita Luz Gandarilla Romero

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4792231034>

CAPÍTULO 5..... 53

¿CONTRADICCIONES O COINCIDENCIAS EN EL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA? CONCEPCIONES DIFERENTES EN EL ALCANCE DE UNA COMPETENCIA EN NORMALISTAS Y DOCENTES FORMADORES DE DOCENTES. ESTUDIO DE CASO

María del Pilar Romero Arenas

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4792231035>

CAPÍTULO 6..... 61

CARLOS NORIEGA HOPE EL ILUSTRADO DEL PERIODISMO, CINE Y RADIO DEL PRIMER TERCIO DEL SIGLO XX

Virginia Medina Ávila

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4792231036>

CAPÍTULO 7.....	69
LOS FORMADORES DE DOCENTES Y SUS REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE EL PENSAMIENTO CRÍTICO	
Araceli García González	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.4792231037	
CAPÍTULO 8.....	81
COMPONENTES Y ELEMENTOS PARA RE-CREAR UN PROGRAMA DE EDUCACIÓN PERTINENTE Y TRANSFORMADOR EN EL CONTEXTO RURAL DESDE EL APOORTE PEDAGÓGICO POLICIAL	
Lucy Alcira Montoya Párraga	
Carmen Elisa Anzola Bello	
Nelly Martínez Rozo	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.4792231038	
CAPÍTULO 9.....	92
NORMALISTAS NOVELES A LA PRÁCTICA. EL PROCESO FORMATIVO EN TIEMPOS DE CONTINGENCIA	
Juan Carlos Rangel Romero	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.4792231039	
CAPÍTULO 10.....	111
SEGUIMIENTO A EGRESADOS DE LA ESCUELA NORMAL EXPERIMENTAL HUAJUAPAN, GENERACIÓN 2012-2016, SOBRE SU DESEMPEÑO PROFESIONAL	
Oscar Andrade Espinosa	
Nancy Cruz Montes	
Yasem Iván Altamirano Albañil	
Aurelio Alonso Espinosa	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.47922310310	
CAPÍTULO 11.....	126
HISTÓRIA LOCAL POR MEIO DA ORALIDADE, BAIRRO PABLO NERUDA, MUNICÍPIO DE SIBATE - CUNDINAMARCA - COLOMBIA, ENTREVISTAS A PIONEIROS REUNIÃO GERACIONAL	
Jorge Leonardo Tápias Ordoñez	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.47922310311	
CAPÍTULO 12.....	142
UN EJEMPLO DE INTEGRACIÓN DIDÁCTICA DE “APPS” RELACIONADAS CON LA PRODUCCIÓN ANIMAL EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA	
Maria De La Luz Garcia Pardo	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.47922310312	
CAPÍTULO 13.....	147
PROGRAMA DE TREINAMENTO ATENDIMENTO DE QUALIDADE PARA PESSOAS	

COM DEFICIÊNCIA, FOCO EM FUNCIONÁRIOS DO ESTADO

Francisco Cortés González,

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.47922310313>

CAPÍTULO 14..... 158

INTERACCIONES, UNA ESTRATEGIA ALTERNATIVA

Luz Stella Rugeles Pineda

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.47922310314>

CAPÍTULO 15..... 169

CARACTERÍSTICAS DE LA IDENTIDAD PERSONAL DEL DOCENTE INCLUSIVO CON RELACIÓN AL GÉNERO

Luna García Mirna del Rosario

Sánchez Tallabas Norma Edith

Valadez Mena María Elena

Valadez Mena Verónica

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.47922310315>

CAPÍTULO 16..... 177

GEOGRAFÍA DEL DESENCUENTRO EN ALTO BIOBÍO: FRONTERAS ENTRE LA TERRITORIALIDAD ANCESTRAL Y LA MODERNA

Claudio Andrés Contreras Véliz

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.47922310316>

CAPÍTULO 17..... 188

IDENTIFICACIÓN DE FACTORES PSICOSOCIALES RELEVANTES QUE DETERMINAN EL DESARROLLO POSITIVO DE LAS HABILIDADES SOCIALES EN LOS ESTUDIANTES DEL GRADO NOVENO DE LAS I.E. (DOS) DE FLORENCIA – CAQUETÁ – ZONA URBANA

José Javier Achicanoy Miranda

Martha Janeth González

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.47922310317>

CAPÍTULO 18..... 196

EXPERIENCIAS DE EQUIDAD E INCLUSIÓN SOCIAL A PARTIR DE LA PRÁCTICA DOCENTE EN LA ESCUELA NORMAL

Jacqueline Conzuelo Nava

Miriam Honorato Bastida

Jorge Garduño Durán

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.47922310318>

CAPÍTULO 19..... 209

APROXIMACIÓN AL MODO DE SENTIR EL PERFIL DE EGRESO EN PROFESORES NOVELES

Dulce del Rosario Quijano Magaña

Suemy Ileana Burgos Coronado

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.47922310319>

CAPÍTULO 20.....	220
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM TEMPOS DE PANDEMIA: SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS	
Suélen Keiko Hara Takahama Costa	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.47922310320	
SOBRE OS ORGANIZADORES	226
ÍNDICE REMISSIVO.....	227

CAPÍTULO 7

LOS FORMADORES DE DOCENTES Y SUS REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE EL PENSAMIENTO CRÍTICO

Data de aceite: 01/02/2022

Araceli García González

Instituto Superior de Ciencias de la Educación
del Estado de México
Maestría en Investigación de la Educación
Estudiante de Doctorado

RESUMEN: La parte central de este artículo tiene por objeto presentar los resultados de una investigación realizada a formadores de docentes de dos Escuelas Normales del Estado México, a fin de conocer las representaciones sociales que tienen sobre el pensamiento crítico y la forma en que estas se relacionan con la implementación de acciones didácticas para su desarrollo; en el sentido de que una representación social prepara para la acción (Moscovici, 1979). Los resultados indican que las representaciones sociales que los docentes tienen, son confusas y están alejadas del concepto de pensamiento crítico; por lo tanto representa una dificultad para transformar sus prácticas educativas hacia situaciones que promuevan su desarrollo.

PALABRAS CLAVE: Acción didáctica, formadores de docentes, pensamiento crítico, representaciones sociales.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El DPC se ha presentado en planes y programas de todos los niveles educativos, como una exigencia nacional e internacional; por lo que las escuelas normales no escapan a esta

dinámica. En torno a dicha exigencia, se han implementado políticas y diversas propuestas educativas para promover su desarrollo; sin embargo, los resultados no son los esperados. Los egresados de las escuelas normales, de manera general, parecen estar preparados sólo para funcionar desde una perspectiva técnica y para continuar repitiendo lo que han venido aprendiendo y experimentando a través de sus largos años de escolaridad; a pesar de los cambios sociales y de las reformas educativas (Ducoing, 2014a y 2014b).

Saiz y Rivas (2008), por ejemplo, sostienen que los esfuerzos realizados para desarrollar “las habilidades fundamentales del pensamiento [crítico] casi siempre han fracasado” (p. 2), sobre todo al utilizarlas en ámbitos cotidianos. Y, Lara (2012), concluye que el modelo educativo actual no forma profesionales con PC; por lo que, desde su perspectiva, continúa siendo un asunto pendiente de la agenda educativa. Con base en lo anterior, la lista de investigaciones con resultados negativos, es bastante larga. Incluso, Herrera, (2008) en su minucioso análisis sobre las contribuciones logradas en el DPC y su estado actual, se atreve a poner en tela de juicio lo que algunos resultados de investigaciones pretenden haber logrado.

Dada la situación descrita anteriormente y con la consideración de Moscovici (1979), quien sostiene que las representaciones sociales

influyen en la preparación para la acción; para la acción didáctica en este caso, se planteó la situación de que la pregunta que tendría que hacerse antes que nada sería ¿cuáles son las representaciones que los formadores de docentes tienen sobre el pensamiento crítico? Y ¿cómo se relacionan estas representaciones sociales con la posibilidad de promover el desarrollo del pensamiento crítico en los docentes en formación? Mismas que se convirtieron en el objeto de esta investigación. Cuyo objetivo es conocer las RS que los formadores de docentes tienen sobre el PC e identificar la relación entre las RS y la posibilidad de promover el desarrollo del pensamiento crítico.

MARCO TEÓRICO: LAS REPRESENTACIONES SOCIALES Y EL PENSAMIENTO CRÍTICO

Al ser las RS una forma de conocimiento de sentido común, resultado de las interacciones sociales y comunicativas que establecen formas de pensamiento social en un contexto determinado (Jodelet, 1996); preguntarse por las RS que los formadores de docentes han construido sobre el PC y los elementos que lo componen (Moscovici, 1979), conlleva a comprender de cierta manera, las acciones didácticas que se pudieran emprender con la finalidad de promover el DPC. Dado que el sujeto social “basa la actividad representativa en la reproducción de esquemas de pensamiento socialmente establecidos” (Jodelet, 1986, p. 480).

Abric (2001), aclara la pertinencia de esta exploración, porque considera que las RS funcionan como “sistema de interpretación de la realidad que rige las relaciones de los individuos con su entorno físico y social, ya que determina sus comportamientos o sus prácticas. Es una guía para la acción” (p. 13). Entonces, conocer la forma en que ha llegado el fundamento teórico del PC a formadores de docentes, la forma en que lo han interpretado, e incluso, la importancia que le otorgan, será significativo, porque la interpretación y el sentido dado a sus representaciones marcan la pauta para fomentarlo (Banchs, 2000).

Para dar respuesta a las preguntas planteadas, se utilizó la teoría planteada por Moscovici (1979), quien se refiere a las RS como una “red de conceptos e imágenes interactuantes cuyos contenidos evolucionan a través del tiempo y el espacio” (p. 220) o bien, como “constructo psicológico y social, abordando su elaboración a partir del sujeto-alter-objeto” (p. 220). Es decir, en toda relación sujeto-objeto siempre están en interacción otros sujetos, llamados *alter*. Las RS son una modalidad particular de conocimiento, que se construye a partir de la relación entre conocimiento cotidiano y la popularización de una teoría científica, cuya función es darle sentido a los comportamientos sociales y la comunicación entre individuos de un grupo social; un saber de sentido común que nos da seguridad para actuar. Un saber social, colectivamente construido y compartido (Jodelet, 1996).

Son conocimientos de sentido común, socialmente elaborados y compartidos, en una relación dialéctica entre lo social y lo individual; pero que generalmente se desprenden

de una teoría científicamente construida o teóricamente sustentada. Es el conocimiento que tenemos y usamos acerca de los eventos naturales y fenómenos sociales, de los que difícilmente podemos prescindir; que tiene reconocimiento y aplicación a nivel social; y, se transmite por medio de la educación y los medios de comunicación masiva (Moscovici, 1979 y 1996 y Jodelet, 1996). Entonces, conocer la RS del PC es dar cuenta de la forma en que ha sido procesada la información bajo circunstancias cotidianas (Moscovici, 1996), compartida e interiorizada por el formador de docentes; así entender su desempeño. Porque las RS hacen posible la orientación objetiva del comportamiento para lograr un objetivo determinado.

Por lo que respecta al PC, se implementa en planes de estudio para la formación de docentes a finales de los 90's. Desde entonces, ha formado parte de los rasgos del perfil de egreso como competencia transversal. Con el propósito de que el futuro docente aprendiera a valorar críticamente la información escrita, aplicarlo en su desempeño profesional y lograr resultados educativos óptimos; así mismo se proyectaba el fomento de la construcción de argumentos, la investigación, problematización y solución de problemas (SEP, 2002).

En las dos últimas reformas educativas realizadas para continuar con el *fortalecimiento y transformación de las Escuelas Normales*; el ACUERDO número 650 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar, (SEP, 2012) y actualmente, el ACUERDO número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación del maestro de educación básica que se indican (SEP, 2018a); permanece en el perfil de egreso, la propuesta de promover el desarrollo y uso del PC; para la solución de problemas, la toma de decisiones, el uso de la información y el manejo de las TIC; también como competencia genérica.

Los planes de estudio referidos anteriormente son reiterativos en el hecho de que “el proceso de aprendizaje tiene lugar gracias a las acciones de mediación pedagógica que involucran una actividad coordinada de intención-acción-reflexión entre los estudiantes y el docente” (SEP, 2018a, p. 54). Desde esta tendencia educativa, el docente continúa siendo agente clave para la implementación de un programa y para obtener logros académicos exitosos (UNESCO, 2015). Así que el logro de los fines educativos, depende en gran medida de las representaciones sociales que tengan los docentes en este caso, sobre el PC, mismas que los preparan para la acción didáctica.

Sin embargo, el PC es un concepto que ha llegado a los formadores de docentes a través de una lista de competencias que conforman el perfil de egreso y un sinnúmero de discursos políticos que se refieren a ello. Pues aunque existen libros, investigaciones, programas y artículos referentes al tema son documentos que no fácilmente se encuentran entre las consultas que hacen los docentes. En la entrevista realizada se observa que fundamentan sus prácticas más en el sentido común que en el conocimiento sustentado en información necesaria; en la opinión antes que en la argumentación.

Ahora bien, para profundizar en la búsqueda de la RS, ha sido conveniente explorar un poco sobre el PC y algunos de los elementos didácticos. Parece viable entenderlo como una relación de comunicación consigo mismo y con los demás; como una forma de provocar el hábito de experimentar el pensamiento más allá de lo ya establecido, de lo ya dado, de las estructuras sociales consolidadas; por medio de preguntas que problematicen realidades observadas y vividas, o de investigaciones que lleven a comprender algunos hechos sociales, a explicarlos de manera argumentada y a proponer alternativas diferentes ante decisiones que se deben tomar en la vida cotidiana.

Ennis fue uno de los pioneros en el estudio del pensamiento crítico; y lo define como “aquel pensamiento razonable y reflexivo que se focaliza en decidir lo que hemos de creer y hacer” (como se citó en Lipman, 1998, p. 172). Se manifiesta en el contexto cercano a la resolución de problemas, e implica evaluar e inferir. Su convicción influyó a tal grado que en todos los niveles educativos se pretendía desarrollar “habilidades de pensamiento crítico” (De-Juanas, 2013, p. 298). Marcó el inicio de un nuevo interés educativo al reconocer que el PC es factible de ser desarrollado y “mejorado mediante la educación” (De-Juanas, 2013, p. 299).

Lipman (1998), consciente de que los métodos de enseñanza abren un abismo entre el pensamiento escolar y el cotidiano, generó un movimiento con la finalidad de trabajar entre otros, el PC desde la educación. En primer lugar, relaciona al pensamiento crítico con el saber y a este con la emisión de juicios a partir de criterios; vinculados a su vez con la aplicación del conocimiento y la experiencia a la práctica. Aunque los juicios se deben postergar el mayor tiempo posible, hasta que se tengan criterios y argumentos consolidados; sin embargo, no necesariamente deben ser definitivos, pues la vida, las circunstancias, los criterios cambian de manera constante y tener un PC también implica reconocer la relatividad de un juicio emitido previamente.

Lipman (1998), destaca cuatro características que están directamente relacionada con el juicio. Afirma que “el pensamiento crítico es un pensamiento que 1) *facilita el juicio porque* 2) *se basa en criterios*, 3) *es acutocorrectivo* y 4) *sensible al contexto*” (p. 174) y al referirse al PC como pensamiento hábil, también comparte la idea con Ennis y Piette sobre su relación con el dominio de habilidades intelectuales.

La relevancia del PC desde la postura de Lipman (1998), radica en pretender que el estudiante vaya más allá del pensar. Para ello, se habrá de ejercitarlo en la construcción de juicios y argumentos; así como incrementar la cantidad y calidad de significados; e incorporar la investigación y la innovación en su vida diaria. Pitte (como se citó en Díaz y Montenegro, s/a) a su vez, destaca la capacidad de clarificar información, elaborar juicios y evaluar la información. El pensamiento crítico “es la clave del desarrollo educativo” (Lipman, 1998, p. 185) en la sociedad del conocimiento.

El PC supone entonces experimentar constantemente ante las circunstancias de la vida; cuestionar, argumentar, darse cuenta de qué y cómo se aprende a través de ejercicios

metacognitivos. Cuestionar y resolver problemas cotidianos complejos, la capacidad para acceder al uso discriminado de la información y la tecnología, la toma de decisiones conscientes (UNESCO, 2017) y fundamentadas. Averiguar en diálogo con el otro. Aprender a ser libres de pensamiento, sentimientos y acción. Permite interactuar en una sociedad plural, protegerse de manipulaciones, adquirir conciencia de los vaivenes sociales y políticos (Boisvert, 2004).

Esta convergencia en documentos diferentes aporta herramientas para distinguir macro-elementos provisionales que posiblemente son importantes en la conformación de una didáctica que pudieran emplear los formadores de docentes en la promoción del DPC durante el proceso de formación de los docentes: aprendizaje basado en problemas, uso de la argumentación y de la metacognición. “Se requiere mayor profesionalización de los educadores para que sean capaces de enfrentar los problemas que se presentan en las aulas, fundamentando su labor en los enfoques educativos actuales” (Ramírez, 2013, p. 8) y fuera de dichos enfoques. En este sentido, se busca que las prácticas educativas, estimulen el trabajo colaborativo, la solución de problemas, el fortalecimiento de habilidades del pensamiento, la construcción de argumentos y el uso de la metacognición para regular el proceso de aprendizaje; de forma habitual, gradual, transversal y sistemática.

Con esto se cierra el preámbulo sobre las representaciones sociales y el pensamiento crítico. En adelante se trabaja sobre lo que pudiera ser la representación social que los formadores de docentes tienen con respecto al PC y la posibilidad de desarrollarlo en los futuros docentes. No sin antes mencionar el proceso metodológico que se utilizó durante la investigación.

METODOLOGÍA

Conocer las RS que los docentes tienen sobre el PC ha sido posible utilizando la información obtenida de dos fuentes: la revisión de la teoría planteada por Moscovici (1979) relacionada con las representaciones sociales y la teoría sobre el PC, a efecto de concebir una aproximación conceptual. Moscovici (1979) plantea que las técnicas más adecuadas para la investigación de campo son aquellas que interrogan a la población de un contexto social. Así que se emplearon entrevistas semi-estructuradas, una encuesta descriptiva y el uso de un diario para registrar las conversaciones espontáneas que los docentes hacían sobre el tema de investigación.

Se aplicó una encuesta y entrevista semiestructurada a formadores de docentes de dos Escuelas Normales del Estado de México; retroalimentadas con la observación de conversaciones entabladas en diferentes situaciones de formadores de docentes, de la cual se han obtenido los datos motivo de análisis. Con la entrevista semi-estructurada se pudieron identificar los elementos de PC que manejan los formadores de docentes, la forma en que lo conceptúan y algunas estrategias que sugieren para promover su desarrollo en

los docentes en formación.

Durante la revisión teórica se fue construyendo una matriz de contenido, en la que se fueron seleccionando ideas relevantes (Corti, 2006 y Vilajosana, 1987). Posteriormente, estas ideas se convirtieron en indicadores y finalmente en preguntas. La construcción de esta matriz tuvo la finalidad de apoyar la construcción de los instrumentos que se utilizarían en la investigación de campo. De las preguntas e indicadores se retomaron aspectos para observar. Se conformó la guía de entrevista semi-estructurada (Gibbs, 2010), la encuesta descriptiva (Mayntz, Holm, Kübner, 1993) y un diario de campo, en el que se fueron registrando conversaciones relevantes.

Con los datos obtenidos, se hizo un proceso de codificación para identificar tópicos, con los que se hizo “un análisis más detallado” (Coffey y Atkinson, 2003, p. 42), que permitió la construcción de categorías empíricas y la identificación de hallazgos para comprender la relación existente entre la RS que el formador de docentes tiene sobre el PC y la forma en que dicha representación es un eje para moldear o guiar las prácticas de intervención y los resultados educativos.

RESULTADOS

Investigar la forma en que la posibilidad de desarrollar el PC se inserta en la educación; específicamente en la formación inicial de docentes, da cuenta de sus condiciones sociales y de su vida profesional cotidiana; del alcance logrado en la reconstrucción de dicha teoría (Moscovici, 1979 y Jodelet, 1996) por ende; también de la interdependencia con las acciones didácticas educativas. En este sentido, identificar las RS de los formadores de docentes sobre el PC, apuesta a proporcionar apenas un acercamiento a la comprensión del por qué se desarrolla o no el PC, como parte del perfil de egreso de los docentes en formación. Porque, esta construcción social aproxima la teoría en torno al PC y conlleva a la acción individual o colectiva (Jodelet, 1996).

Al hacer entrevistas semi-estructuradas a docentes de Escuelas Normales del Estado de México para conocer lo que entendían por PC, se ha encontrado que en efecto, circulan entre los formadores de docentes formas de conocimiento de sentido común, relacionadas de cierta forma, con la teoría en que se sustenta esta competencia genérica y eje que conduce las prácticas de intervención. Es decir, son sus representaciones sociales, porque “la mayoría de las personas interpretan lo que les llega, se hacen una opinión..., y actúan en consecuencia” (Moscovici, 1979, p. 12).

Entre las respuestas obtenidas sobre la forma en que los docentes conceptualizan el pensamiento crítico, se destacan dos perspectivas, una que va más relacionada con la emancipación y la resistencia a la vida institucional (Freire, 2005; McLaren, 1997) y otra que tiene más acercamiento a la teoría del pensamiento crítico de Ennis, (2005); Lipman, (1998) y Saiz, (2017). Desde la primera perspectiva, fue común que lo expresaran como

“un tipo de pensamiento que se relaciona con la búsqueda de la emancipación” (ENTEDL¹) con personas que cuestionaban su realidad, que defendían su autonomía y que discutían sobre un tema desde diferentes perspectivas (Freire, 1997).

Pero a su vez, hubo quien rebasó los límites, pues lo relacionaron con *“los sujetos de izquierda, rebelde; hasta inflexibles y de reacción contraria a la normatividad”* (ENIDG). Una descripción que llamó la atención fue la relación que hacen con su antónimo como *“personas dóciles y obedientes”* (ENTEDA y ENIDG); y el motivo por el cual fue importante en esta investigación se debió a que hablan de *“la docilidad de los estudiantes normalistas en contraposición del estudiante universitario como sujeto crítico con actitud rebelde y de izquierda”* (ENIDM y ENTEDL). Incluso, un informante hace alusión a una experiencia: *“me dijo un universitario que como soy normalista, entonces soy obediente y por lo tanto difícilmente crítico”* (ENTEDR).

Desde un acercamiento a lo que se propuso como la segunda perspectiva, se describe al PC como *“una forma de pensar y ver el mundo en el que el sujeto critica una situación, emite juicios, asume una postura”* (ENTDB). También lo relacionan con *“el pensamiento que cuestiona, que problematiza”* (ENIME) o se refieren a *“aquella persona que no se deja influir por los demás, porque razona siempre ante las circunstancias y situaciones que se le presentan y que resuelve de la mejor manera”* (ENIDI). Si esto lo contrastamos con la teoría, lo están relacionando indirectamente con el planteamiento de problemas, la problematización de la realidad, la solución de situaciones problemáticas de la vida cotidiana; así como la toma de decisiones (Boisvert, 2004; Ennis, 2005; Herrera, 2008; Lipman, 1998 y Saiz y Rivas, 2008). *“Una persona crítica es aquella que sabe resolver los retos que su situación cotidiana le presente”* (ENTDP).

También lo refieren como *“una manera de pensar sobre cómo llevamos a cabo nuestro trabajo y hacemos la reflexión antes, durante y después”* (ENIME, 2019). Se observa con frecuencia la similitud que hacen con el pensamiento reflexivo: el *“tipo de pensamiento que permite reflexionar sobre situaciones, sucesos o experiencias, para mejorar”* (ENIPMJ); tienden a manifestarlo como lo mismo, a pesar de sus diferencias. Sin embargo, a su vez están trayendo a cuenta el ejercicio metacognitivo (Campirán, 2005 y Buron, 2002) como ese ejercicio de regulación del conocimiento *“al analizar lo que se hace, lo que faltó y la forma en que se puede mejorar, un ejercicio que se hace siempre en la vida cotidiana”* (ENIDM).

En la segunda pregunta, se les pide identificar algunos elementos del PC y los más considerados fueron la reflexión, el análisis, la crítica, los juicios, las preguntas y las habilidades. Desde la teoría que sustenta esta investigación, se puede decir que dejaron de lado la argumentación y la metacognición básicamente. Sin embargo, si vinculan al

¹ En adelante se utilizará la siguiente nomenclatura para referir a los informantes: EN (Escuela Normal), X (clave que la identifica), Y o YY (formación académica del informante) y Z (inicial que identifica al informante). Investigación de campo realizada entre octubre y diciembre de 2019.

pensamiento crítico con una expresión clara y coherente que de cierta forma se acerca a la argumentación y; como lo vimos anteriormente, también lo vinculan con el ser conscientes (Campirán, 2005) de qué aprenden, cómo lo aprenden (Burón, 2002) y la forma de mejorar los resultados (Herrero, 2018).

Ya profundizando un poco más, se les preguntó sobre qué hacer para desarrollar el PC y de cierta manera, los formadores de docentes saben que es necesario *“romper paradigmas educativos existentes para trascender hacia una educación que haga pensar a los alumnos”* (ENTEDY). En este sentido, la mayoría se inclina por utilizar *“preguntas de reflexión (se continúa relacionando el PC con el reflexivo), después aparecen las preguntas que obliguen al alumno a dar explicaciones, a hacer propuestas o a manifestar una postura”* (ENIMM, ENIEDJ, ENTEDN). Algunos más opinaron sobre *“la necesidad de provocar que el alumno pregunte y resuelva problemas”* (ENIDI, ENIDG, ENTEDR). Situación que relacionada con la teoría no está muy alejada, pues desde los autores revisados (Botero, Alarcón, Palomino y Jiménez, 2017; Ennis, 2005; Lipman, 1998), la propuesta es trabajar con el planteamiento de problemas (Pozo, 1998) que provoquen el desarrollo de habilidades cognitivas, la argumentación y la metacognición en una red compleja de relaciones y operaciones cognitivas.

Se observa que asumen como una forma de DPC, poner al alumno ante una situación en el que se pregunte qué hizo, cómo lo hizo y cómo puede mejorar (ejercicio metacognitivo); o bien, partir de una pregunta detonadora para desarrollar un tema de estudio (una estrategia del ABP). Comentan que conjugan incluso, el análisis por ejemplo de lecturas a partir de preguntas de reflexión y que piden a los alumnos razones del por qué piensan lo que piensan. Estos docentes, consideran como estrategia fundamental, cuestionar al alumno; plantearle preguntas de reflexión para que el alumno haga inferencias, dialogue o emita una postura. Que de cierta forma tiene alguna relación con la construcción de argumentos (Toulmin, 2007 y Perelman y Olbrechts-Tyteca 1989).

No obstante, cuando se pretende profundizar por ejemplo en la forma que conducen la construcción de argumentos o el nivel de exigencia en las respuestas formuladas por los alumnos, dan cuenta de que frecuentemente se deja de lado la teoría sobre la que se trabaja y se quedan en el nivel de opinión; situación que no contribuye a DPC. Utilizan parte del discurso del pensamiento crítico, pero *“las palabras cambian de sentido de uso”* (Moscovici, 1979, p. 19), porque los docentes traducen e interpretan lo que por discursos oficiales, documentos y medios masivos les llega, haciendo una construcción de la teoría desde su conocimiento de sentido común.

Continuando con esta exploración, otros maestros tiene la idea de que el pensamiento crítico es hacer que el alumno piense por sí mismo, que tome decisiones y que pregunte por todo aquello que le causa duda, extrañeza o incongruencia. Coinciden en el hecho de destacar el planteamiento de preguntas abiertas; y entonces, pretenden que utilizar el debate o poniendo al alumno en dilema es un buen ejercicio. No obstante, sucede que

el formador de docentes se olvida o le da poca importancia al uso de la fundamentación teórica; en consecuencia, el alumno “argumenta” sólo a partir de su conocimiento de sentido común y de opiniones. Situación que probablemente está lejos de provocar el uso del pensamiento crítico.

Destacan también, que el PC se relaciona con la emancipación del sujeto, con el no estar de acuerdo con las instituciones, o lo institucionalizado. No obstante, el pensamiento crítico también requiere humildad intelectual (Cruz, 2014) para aceptar incluso, cambiar las concepciones cuando los argumentos no son suficientes o bien los argumentos de los otros rebasan los propios (Lipman, 1998).

Otra estrategia, aparentemente recomendable para el DPC es la construcción de ensayos argumentativos; por la posibilidad que da al alumno para dar razones y argumentos convincentes o persuasivos; que parten del fundamento teórico, su análisis y toma de decisiones. Sin embargo, al revisar algunos “ensayos” redactados por los docentes en formación se encuentra que apenas transcriben un tipo resumen del tema propuesto.

La propuesta planteada en el plan y programas de estudio para evaluar, es la formativa, cuya característica es la de promover la metacognición. Los docentes hablan de ella, la tienen presente y dicen usarla, pero cuando se explora sobre la forma en que la utilizan, se concluye que posiblemente se asemeje a una evaluación continua, pero dista mucho de ser formativa y más, que ponga en juego la autorregulación del conocimiento, propia de la metacognición.

Es decir, hay conocimiento cotidiano y de sentido común, les ha llegado información al respecto por medio de programas, cursos, artículos de revista o algunas lecturas; que posteriormente dialogan o disertan sobre ello en sus reuniones de trabajo académico o en diálogos de pasillo; y con base en sus concepciones pretenden actuar para contribuir al DPC. Estas son las RS que han construido sobre el PC.

Sin embargo, hay una gran contradicción en las respuestas que dan a la pregunta sobre la posibilidad de desarrollar el PC en los docentes en formación. Los informantes parecen coincidir casi en absoluto con la situación de que no es posible DPC; sobre todo porque no conviene al estado, pues “*despertaría consciencias y se reclamarían abusos*” (ENTPMP) y “*el que los alumnos piensen ocasiona problemas sociales*” (ENIDG). Por ello, “*si hay un programa que esté dando resultados, lo cancelan*” (ENTEDL). Así que “*la Escuela Normal, normaliza*” (ENTEDA), incluso porque hay cursos en los que “*no hay posibilidad de DPC por las características del mismo*” (ENIEDF). Entonces, en estas circunstancias, los docentes se olvidan de trabajar con esta competencia de índole transversal (SEP, 2002; SEP, 2012; SEP, 2018a y 2018b).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los formadores de docentes han construido una RS sobre el pensamiento crítico,

que tiene congruencia con la teoría que lo sustenta. Si se hallaron dos perspectivas, se debe a las fuentes de las que se deriva dicha teoría. Provocando con ello ambigüedades y hasta vaguedades. No obstante, reconocen algunas posibles acciones didácticas promotoras de su desarrollo; pero carecen de las estrategias pertinentes, porque las diferentes teorías que sustentan sus representaciones generan apenas un conocimiento de sentido común y en consecuencia confusiones que obstaculizan la intervención docente pertinente para participar en dicha tarea.

Los docentes tienen saberes y conocimiento empírico relacionado con el PC, pero no logran construir un concepto, porque sus fuentes de información provienen de diferentes medios de comunicación, de planes y programas de estudio, del discurso educativo y políticos; pero pocas veces de fuentes primarias. Así se va conformando una representación social, un conocimiento que tiene acercamiento a la teoría, pero carente de sustento teórico que las fortalezca. En consecuencia, retomando la situación de que las RS preparan para la acción, surgen dificultades, o las acciones didácticas suelen ser incompletas o asistemáticas, logrando resultados escasos.

En efecto, los resultados de esta investigación señalan que las RS del PC son controversiales; y si además consideramos que las personas actúan de acuerdo con sus representaciones; entonces es posible deducir que los formadores de docentes tienen serias dificultades para promover su desarrollo y que una de las causas por las cuales no se DPC en las Escuelas Normales, es la ausencia de un concepto fundamentado; sus elementos, estrategias, acciones didácticas y prácticas de intervención.

REFERENCIAS

Abric, J. (. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones COYocacán.

Banchs, M. (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales. *Papers on Social Representations. Textes sur représentations sociales*, 9, 3.1-3.15.

Boisvert, J. (2004). *La formación del pensamiento crítico. Teoría y práctica*. México: Fondo de Cultura Económica.

Botero, A., Alarcón, D., Palomino, D. y Jiménez, A. (2017). Pensamiento crítico, metacognición y aspectos motivacionales: una educación de calidad. *Poiésis*(33), 85-103.

Buron, J. (2002). *Enseñar a aprender: Introducción a la metacognición*. España: Mensajero.

Campirán, S. A. (2005). El papel de la metacognición en el desarrollo de la metodología. *ERGO, Colecc. Temas Selectos, "Metacognición"*, 47-50.

Coffey, A. y Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos*. Colombia: Universidad de Antioquia.

Corti, H. (octubre de 2016). Normas y aparatos conceptuales: dos aspectos del derecho. (ITAM, Ed.) *Isonomía. Revista de Teoría y Filosofía del Derecho*(45), 141-188.

- Cruz, O. P. (2014). Políticas para las escuelas normales: elementos para una discusión. En P. (. Ducoing, *La Escuela Normal. Una mirada desde el otro* (1a ed., págs. 23-46). México: IISUE.
- De-Juanas, A. (julio de 2013). Cuestionar las evidencias, educar en la reflexión: Robert H. Ennis, el estudio del pensamiento crítico y su influjo en la pedagogía del deporte. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencia y Deporte*, IX(33), 298-300.
- Díaz, L. P. y Montenegro, M. R. (s/a). Las prácticas profesionales y el desarrollo del pensamiento crítico. Facultad de Ciencias Económicas y Estadística- Universidad Nacional De Rosario.
- Ducoing, P. (. (2014b). *Pensamiento crítico en educación*. México: IISUE-UNAM.
- Ducoing, P. (2014a). Los otros y la formación de profesores. En P. (. Ducoing, *La Escuela Normal. Una mirada desde el otro* (1a ed., págs. 7-22). México: IISUE.
- Ennis, R. (2005). Pensamiento crítico: un punto de vista racional. (U. C. Madrid, Ed.) *Revista de Psicología y Educación*, 1(1), 47-64.
- Freire, P. (1997). Prólogo. En P. McLaren, *Pedagogía crítica y cultura depredadora* (págs. 13-15). México: Paidós Educador.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. España: Morata.
- Herrera, I. A. (2008). La situación de la enseñanza del pensamiento crítico. Pasado, presente y futuro de la enseñanza del pensamiento crítico en México. *Colección Temas selectos, La razón comunicada V* (págs. 15-50). México: ERGO.
- Herrero, J. C. (2018). *Elementos del pensamiento crítico*. España: Marcial Pons.
- Jodelet, D. (1996). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici, *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales* (págs. 469-494). España: Paidós.
- Lara, A. (Enero-junio de 2012). Desarrollo de habilidades de pensamiento y creatividad como potenciadores de aprendizaje. *Unimar*(59), 85-96.
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. España: Ediciones De la Torre.
- Mayntz, R., Holm, K. y Hübner, P. (1983). *Introducción a los métodos de la sociología empírica*. España: Alianza Editorial.
- McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. México: Paidós Educador.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Argentina: Huemul.
- Moscovici, S. (1996). *Psicología social II*. España: Paidós.
- Perelman, Ch. y Olbrechts-Tyteca. (1989). *Tratados de la argumentación. La nueva retórica*. España: Gaedos, S. A.
- Pozo, J. I. (1998). *La solución de problemas*. México: Santillana.

- Ramírez, M. S. (2013). Prólogo. En F. D. Hernández, *Desafíos en la formación de profesores en el siglo XXI. Reflexiones en torno a la educación normalista en México* (págs. 7-12). San Luis Potosí, México: Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí.
- Saiz, C. y Rivas, S. (2008). Intervenir para transferir en pensamiento crítico. *Conferencia internacional: Lógica, Argumentación y Pensamiento Crítico* (pág. 17). Santiago de Chile: Universidad Diego Prtales.
- Saiz, S. C. (2017). *Pensameinto crítico y cambio*. España: Pirámide.
- SEP. (2002). Plan de estudios 1999. Documentos básicos. Licenciatura en Educación Preescolar. (SEP, Ed.) México: SEP.
- SEP. (20 de agosto de 2012). ACUERDO número 650 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar. 26-112. (DOF/SEP, Ed.) México, D. F., México.
- SEP. (mayo de 2018a). Modelo Educativo. Escuelas Normales. Estrategias de fortalecimiento y transformación. (SEP, Ed.) Cd. de México, México.
- SEP. (03 de agosto de 2018b). ACUERDO número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica que se indican. *Diario Oficial de la Federación*. (DOF/SEGOB, Ed.) México, México.
- Toulmin, S. (2007). *Los usos de la argumentación*. España: Ediciones Atalaya.
- UNESCO. (2015). *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?* Francia: UNESCO.
- UNESCO. (2017). *Educación para los objetivos de Desarrollo Sostenible*. Francia: UNESCO.
- Vilajosana, R. J. (1987). El aparato conceptual de C. B. Macpherson: Poder y propiedad. España. Recuperado el febrero de 2019, de Anuario de filosofía del derecho: file:///C:/Dialnet-EIAparatoConceptualDeCBMacpherson-142113.pdf
- Wagner, W. y Hayes, N. (2011). *El discurso de lo cotidiano y el sentido común: La teoría de las representaciones sociales*. México: Anthropos/UNAM.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Acción didáctica 69, 70, 71

Alienación 1, 2, 3

Ambiente tecnológico 3, 40, 41, 43, 45, 51

Animal production 141

Apps 2, 4, 141, 142, 143, 144, 145

Apreciación de internet 40, 43, 45

Aprendizaje en línea 94, 95

Aproximaciones psicológicas 2, 3, 1

Apuntes metodológicos 3, 13

Atendimiento educacional especializado 6, 219, 220, 221, 224

Autonomía 17, 29, 75, 116, 117, 157, 162, 185, 213

B

Balance metodológico 13

Bienestar 3, 2, 5, 28, 29, 30, 31, 32, 37, 38, 39, 86, 187, 189, 191, 193

C

Carlos Noriega Hope 3, 61, 62, 64, 66, 67

Ciencias 1, 2, 4, 11, 14, 16, 26, 41, 59, 69, 79, 115, 124, 157, 159, 160, 162, 165, 166, 168, 191

Ciencias humanas 1, 2

Cine 2, 3, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 91, 159

Colaboración 1, 2, 17, 19, 41, 64, 116

Competencia 2, 3, 18, 19, 21, 25, 51, 53, 55, 56, 57, 58, 71, 74, 77, 81, 92, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 142, 157, 181, 182, 192, 193, 214, 215

Competencias profesionales 56, 111, 113, 114

Competencias sociolaborales 29

Complejo de edipo 1, 5, 7

Conhecimento popular 126, 127

Conocimiento 3, 15, 23, 26, 27, 31, 37, 40, 41, 42, 43, 44, 55, 56, 70, 71, 72, 74, 75, 76, 77, 78, 91, 96, 109, 112, 116, 118, 120, 121, 157, 158, 164, 165, 178, 179, 185, 196, 198, 199, 208, 209, 212, 213, 216, 217, 218

Constitución del odio 2

Contexto 3, 13, 14, 31, 39, 42, 53, 55, 58, 70, 72, 73, 81, 84, 86, 87, 89, 90, 99, 102, 103,

111, 115, 116, 128, 130, 131, 139, 148, 149, 159, 181, 191, 192, 195, 196, 200, 202, 205, 220, 222, 223, 224

CONTEXTO 4, 81, 220

D

Desempeño profesional 4, 71, 111, 112, 113, 114, 123, 125, 200

Deserción 81, 84, 85, 86, 88, 89, 92, 201

Docentes 2, 3, 4, 38, 41, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 69, 70, 71, 73, 74, 76, 77, 78, 86, 87, 89, 90, 91, 92, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 102, 103, 108, 109, 111, 112, 113, 121, 123, 124, 143, 159, 160, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 174, 193, 195, 197, 198, 200, 201, 203, 204, 205, 207, 209, 210, 215, 217, 218

E

Educación 2, 3, 4, 20, 25, 26, 28, 32, 33, 40, 41, 42, 43, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 58, 59, 60, 64, 69, 71, 72, 74, 76, 78, 79, 80, 81, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 100, 102, 103, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 114, 116, 117, 118, 121, 124, 146, 147, 157, 158, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 174, 175, 183, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 206, 208, 209, 210, 211, 212, 214, 215, 216, 217, 218

Educación rural 81, 84, 85, 92

Emoción 65, 168, 170, 173, 174

Emprendimiento juvenil 3, 28, 29, 30, 31, 36, 37

Epidemiología 94, 95

Equidad 5, 95, 117, 168, 169, 171, 195, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 213

Escuela normal 2, 4, 5, 40, 53, 57, 59, 75, 77, 79, 80, 94, 95, 111, 114, 115, 168, 195, 197, 198, 203, 208, 214, 218

Estrategias pedagógica 81

F

Factores psicosociales 2, 5, 187, 188, 189, 194

Formación de docentes 53, 71, 94, 95, 124, 195, 201, 218

Formación docente 40, 42, 54, 56, 98, 107, 124, 169, 174, 210, 218

Formación docente y tecnologías 40

Formadores de docentes 2, 3, 4, 53, 69, 70, 71, 73, 74, 76, 77, 78, 123

Formadores de formadores 53, 55, 56, 57

G

Geografía 5, 20, 82, 171, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 197

H

Habilidades sociales 5, 187, 188, 191, 192

História do bairro 126, 132, 137

I

Identidad 5, 6, 10, 92, 93, 108, 114, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 206, 209, 211, 213, 215, 218

Inclusion 146, 147, 195, 196

Inconsciente 1, 3, 8, 10, 12

Industrias transnacionales 13, 14, 15

J

Jóvenes 2, 3, 26, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 39, 44, 61, 64, 102, 147, 164, 178, 183, 188, 189, 191, 192, 202, 216, 217

M

México 2, 3, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 51, 58, 59, 60, 61, 62, 64, 66, 67, 68, 69, 73, 74, 78, 79, 80, 93, 94, 96, 109, 110, 113, 124, 140, 169, 171, 175, 185, 197, 198, 201, 202, 203, 205, 206, 207, 208, 210, 211, 214, 217, 218

Modelo educativo 53, 69, 80, 81, 83, 86, 87, 95, 110, 171, 204, 217

Modernidad 62, 176, 177, 181, 184

N

Normalista 51, 53, 54, 55, 58, 75, 80, 98, 208, 209, 211, 216, 218

Norte de México 2, 3, 13

O

Odio 3, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11

Oralidade, educação 126

P

Pehuenches 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184

Pensamiento crítico 2, 4, 69, 70, 72, 73, 74, 76, 77, 78, 79, 80, 94, 95

People with disabilities 146, 147

Plan de estudios 55, 59, 80, 94, 95, 110, 111, 123, 199, 205, 217, 218

Poder 4, 9, 22, 30, 31, 37, 44, 46, 80, 86, 91, 103, 134, 139, 150, 157, 160, 161, 162, 163, 165, 167, 174, 180, 185, 191, 192, 202, 221

Política 1, 2, 17, 18, 41, 62, 93, 129, 139, 147, 160, 164, 179, 185, 186, 202, 207, 218, 224
Política de diálogo 1, 2
Práctica docente 2, 5, 54, 56, 96, 97, 98, 102, 108, 109, 110, 120, 123, 195, 196, 197, 198,
199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 216
Prensa cultural 61
Problemáticas juveniles 3, 28, 29, 30, 31, 32, 36, 37, 39
Procesos formativos 53, 108, 204, 209

Q

Quality care 146, 147

R

Radio 2, 3, 61, 62, 64, 65, 66, 67

Relaciones sociales 179, 187, 191

Representaciones sociales 4, 69, 70, 71, 73, 74, 78, 80

S

Salas de recursos multifuncionais 219, 220, 222, 223

Seguimiento a egresados 2, 4, 111, 123

Sindicalismo en el norte de México 2, 3

Sindicatos en maquiladoras 13

T

Teaching 141, 195, 196, 219

Tecnologías 40, 41, 42, 43, 46, 47, 51, 52, 96, 121, 142, 204

Tejido social 187

Territorio ancestral 176

Training 94, 95, 146, 147, 195, 208

U

Uso académico de internet 40, 48

V

Voluntad 40, 44, 51, 64, 167, 168, 169, 170, 173, 174

Vulnerabilidad 108, 170, 195, 199

CIENCIAS HUMANAS:

POLÍTICA DE DIÁLOGO Y COLABORACIÓN

🌐 www.arenaeditora.com.br

✉ contato@arenaeditora.com.br

📷 @arenaeditora

📘 www.facebook.com/arenaeditora.com.br



CIENCIAS HUMANAS:

POLÍTICA DE DIÁLOGO Y COLABORACIÓN

🌐 www.atenaeditora.com.br

✉️ contato@atenaeditora.com.br

📷 @atenaeditora

📘 www.facebook.com/atenaeditora.com.br

