

Revista de Ciencias Sociales

Gestión pedagógica del docente y pensamiento crítico de los estudiantes universitarios

Acosta Fancite, Xavier Fernando*

Finol de Franco, Mineira Rosa**

Puche Villalobos, Deinny José***

Resumen

El estudio tuvo como objetivo determinar la relación entre la gestión pedagógica del docente y el pensamiento crítico de los estudiantes universitarios. La metodología se fundamentó en el paradigma positivista, con enfoque cuantitativo, nivel descriptivo y alcance correlacional. El diseño fue de campo, no experimental y transversal. La población estuvo conformada por 12 profesores y 76 estudiantes de una universidad pública de Maracaibo, Venezuela, seleccionados mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia. La técnica de recolección de datos fue la encuesta y el instrumento un cuestionario tipo Likert con 36 ítems, validado por tres expertos. La confiabilidad se determinó mediante el coeficiente alfa de Cronbach, obteniéndose un valor de 0,89. Los datos fueron analizados mediante estadística descriptiva e inferencial y procesados en SPSS 27. Los resultados evidencian que el coeficiente de correlación de Spearman fue de 0,617 con un nivel de significancia de 0,01, lo que indica una correlación positiva moderada y significativa. Esto sugiere que, a medida que la gestión pedagógica del docente es más eficiente, se incrementa el pensamiento crítico en los alumnos. Se concluye que una adecuada gestión pedagógica favorece el desarrollo cognitivo y contribuye a la formación integral del estudiante universitario.

Palabras clave: Gestión pedagógica; docente; pensamiento crítico; desarrollo cognitivo; estudiantes universitarios.

* Doctor en Ciencias de la Educación. Posdoctorado en Investigación. Magister en Enseñanza de la Biología. Especialista en Docencia para la Educación Superior. Licenciado en Educación Biología. Docente e Investigador en la Escuela de Educación de la Facultad de Humanidades y Educación en la Universidad de Zulia (LUZ), Maracaibo, Zulia, Venezuela. E-mail: savier.acosta@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2719-9163>

** Doctora en Educación. Posdoctorado en Gerencia de las Organizaciones. Magister en Ciencias de la Educación. Docente e Investigadora en la Escuela de Educación y Directora de la División de Investigación de la Facultad de Humanidades y Educación en la Universidad del Zulia (LUZ), Maracaibo, Zulia, Venezuela. E-mail: mineirafinoldefranco@gmail.com ORCID <https://orcid.org/0000-0003-3010-142X>

*** Doctor Latinoamericano en Educación: Políticas Públicas y Profesión Docente. Magister en Gerencia e Innovación Educativa. Magister en Enseñanza de la Biología. Licenciado en Educación Biología. Docente de Biología en el Colegio Cristo Rey, Altamira, Caracas, Venezuela. E-mail: deinnypuche@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-9646-2356>

Pedagogical management of the teacher and critical thinking of university students

Abstract

The study aimed to determine the relationship between teachers' pedagogical management and university students' critical thinking. The methodology was based on the positivist paradigm, with a quantitative approach, descriptive level, and correlational scope. The design was field-based, non-experimental, and cross-sectional. The population consisted of 12 professors and 76 students from a public university in Maracaibo, Venezuela, selected through non-probability convenience sampling. Data was collected using a survey, and the instrument was a 36-item Likert-type questionnaire validated by three experts. Reliability was determined using Cronbach's alpha coefficient, yielding a value of 0.89. The data were analyzed using descriptive and inferential statistics and processed in SPSS 27. The results show that Spearman's rank correlation coefficient was 0.617 with a significance level of 0.01, indicating a moderate and significant positive correlation. This suggests that as the teacher's pedagogical management becomes more efficient, students' critical thinking skills increase. It is concluded that effective pedagogical management fosters cognitive development and contributes to the holistic education of university students.

Keywords: Pedagogical management; teacher; critical thinking; cognitive development; university students.

Introducción

Los procesos de producción comprenden una serie de procedimientos orientados al logro de los objetivos organizacionales. En el caso de los sistemas educativos, algunos de estos procesos se enfocan en la gestión educativa, la cual, según Gómez et al. (2022), abarca la organización general del sistema e incluye aspectos administrativos, financieros, legales y de infraestructura. Por otra parte, la gestión pedagógica, de acuerdo con Chen-Quesada et al. (2020), se orienta hacia los procesos de enseñanza y aprendizaje, donde el docente planifica y desarrolla de manera efectiva su práctica educativa. Esta planificación constituye una proyección sistemática que guía el proceso formativo de los estudiantes y favorece el logro de los objetivos académicos.

En este sentido, la gestión pedagógica del docente debe contribuir al desarrollo de reformas en las instituciones educativas orientadas a optimizar los procesos cognitivos vinculados con los resultados del aprendizaje y la participación activa de los estudiantes. Desde esta perspectiva, Taboada (2021) señala que las mejoras educativas implican

evaluar integralmente todos los aspectos de la secuencia pedagógica, puesto que la efectividad de los enfoques pedagógicos y metodológicos solo puede alcanzarse cuando estos funcionan de manera coherente dentro de la orientación curricular establecida.

Asimismo, Martínez-Huamán et al. (2022) argumentan que la gestión pedagógica es una herramienta que orienta los métodos que se van a emplear para lograr las competencias; también, incluyen las políticas institucionales que deben basarse en un marco conceptual centrado en la coherencia y el sentido programático, es decir, la ciencia y la enseñanza, para operar de acuerdo con diferentes conceptos epistemológicos en las actividades educativas que se derivan de cada especialidad.

Por su parte, Pirela et al. (2022) afirman que en los sistemas educativos globales la práctica docente debe gestionarse con anticipación para cubrir todos los elementos esenciales para una práctica efectiva que conduzca al desarrollo de las habilidades cognitivas de los alumnos. En este sentido, Ojeda (2022) argumenta que el proceso educativo debe comenzar con un plan bien estructurado que tenga en cuenta

todos los elementos, tales como los objetivos, contenidos, estrategias, recursos y evaluación, para el adecuado desempeño del docente.

Siguiendo esta línea, Carrizo et al. (2020) expresan que la gestión pedagógica está relacionada con los procesos de planificación, control y la evolución, porque brindan información del proceso educativo. Por ello, es necesario aplicar en primera instancia la planificación, porque se requiere conocer la situación real del estudiante y su entorno, para que la conducta docente sea adecuada a las necesidades reales de los alumnos y la educación sea eficaz.

Asimismo, Toala et al. (2024) señalan que el docente debe tener en cuenta un modelo de gestión pedagógica para el desarrollo de capacidades, por lo que se recomienda enfocarse en modelos interactivos, humanísticos y constructivistas en el trabajo educativo, porque proporciona a los alumnos una educación más flexible que satisface las necesidades particulares y sociales. Para Bezanilla et al. (2018), la gestión pedagógica está íntimamente relacionada con el desarrollo del pensamiento crítico y las capacidades cognitivas; cuando el docente planifica, organiza sus ideas de acuerdo con sus metas, administra adecuadamente los recursos, ajusta el tiempo y el ambiente escolar, facilita el aprendizaje de los estudiantes.

Por su parte, Carbonell et al. (2021) señalan que en varios países de América Latina se evidencia una gestión pedagógica inadecuada, caracterizada por docentes improvisados y desorganizados, que mantienen un ritmo de enseñanza estático y rígido, y se limitan a aplicar pocos lineamientos teóricos y prácticos en sus clases. De igual forma, Gamarra (2024) indica que en las instituciones educativas suramericanas necesitan una buena gestión pedagógica que ayude a lograr un adecuado desempeño instruccional, sentando así las bases para un mejor proceso educativo que promueva el progreso en las capacidades de los estudiantes y los anime a participar, así como a comprender la información académica que reciben.

De allí que sea necesario que los

profesores sientan el deseo de hacer el bien, tomar decisiones informadas y tener en cuenta la opinión de los demás, para no vulnerar su libertad de pensamiento y expresión. En este contexto, Oviedo y Páez (2020) enfatizan que los educadores que desarrollan el pensamiento crítico están capacitados para adoptar una postura crítica, evaluar la calidad y confiabilidad de las fuentes que respaldan sus argumentos, hacer que sus explicaciones sean sólidas, justificadas, formulen hipótesis y saquen conclusiones claras y convincentes. Son profesionales bien informados y están abiertos a las críticas de sus pares.

Por ello, es fundamental que el docente asuma un rol reflexivo, investigativo y crítico, capaz de autoevaluar su práctica pedagógica para reconocer aciertos y debilidades, y así tomar decisiones que permitan mejorar continuamente los procesos de enseñanza. En este sentido, Hernández et al. (2021) indican que es necesario que los docentes utilicen diversos enfoques de enseñanza que favorezcan aprendizajes de alta calidad en los estudiantes. Asimismo, señalan que existe una necesidad urgente de fortalecer el pensamiento crítico en los profesionales de la educación, de modo que puedan aplicar estrategias didácticas pertinentes que contribuyan al desarrollo de estas habilidades en los alumnos, quienes deben comenzar a formarlas desde edades tempranas.

De lo anterior, se deduce que la gestión pedagógica del docente no debe entenderse como un proceso meramente administrativo o técnico, sino como un espacio vivo donde se toman decisiones que pueden potenciar la capacidad reflexiva tanto del docente como del estudiante. Por ello, es necesario que el docente organice, oriente y acompañe el proceso de enseñanza-aprendizaje, convirtiéndose en un elemento clave para el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes.

En esta línea, Giraldo-Aristizábal y Serrano-Ramírez (2021) señalan que los docentes deben propiciar un ambiente en el aula que invite a los estudiantes a investigar, argumentar y debatir, de manera que promueva una construcción activa del conocimiento.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje deja de centrarse en la simple recepción de información y pasa a estructurarse como un proceso en el que el estudiante participa, cuestiona y reflexiona.

Por su parte, Huerta (2018) destaca que toda acción humana está vinculada al pensamiento, lo que implica que ninguna actividad puede desligarse de procesos cognitivos. En consecuencia, el desarrollo del pensamiento crítico no ocurre de forma aislada, sino como un entramado de habilidades que se fortalecen mutuamente, donde cada una potencia el crecimiento de las demás en una dinámica integrada.

En concordancia con ello, Saiz (2020) afirma que el pensamiento crítico es un proceso cognitivo complejo que implica análisis, reflexión y juicio, y que se manifiesta de manera diferente en cada individuo. Por ello, el rol del docente es clave, puesto que debe diseñar estrategias didácticas que permitan activar estas habilidades, orientando el aprendizaje hacia la acción, resolución de problemas y el desarrollo de competencias superiores.

En este sentido, Acosta (2023) señala que los docentes deben construir escenarios de aprendizaje que permitan vivencias educativas significativas, capaces de transformar la práctica pedagógica en un proceso más humano, reflexivo y orientado al desarrollo integral del estudiante. Además, señala que es importante que posean una formación profesional de calidad y competencias intelectuales para comprender, percibir, explorar, analizar, evaluar, resumir, actualizar, adaptar, crear y propagar contenidos, así como para dialogar, reflexionar, actuar, compartir, convivir y resolver problemas en el entorno caracterizado por rasgos sociales y culturales dentro y fuera de la educación.

Por su parte, las prácticas educativas universitarias en Venezuela siguen un modelo tradicional en donde la gestión pedagógica es un poco ineficaz y fomenta la apatía, bajo rendimiento y el aprendizaje memorístico de los estudiantes. En este sentido, Acosta y Barrios (2023) manifiestan que la mala

gestión y la formación docente repercuten negativamente en su desempeño, dando como resultado que los alumnos aprendan poco, con un bajo desarrollo de competencias, lo que les dificulta relacionar los contenidos y aprendizajes con las situaciones reales de la vida.

Igualmente, Prieto et al. (2022) expresan que esta situación en algunas instituciones educativas venezolanas ha derivado en un bajo desempeño académico de los estudiantes, puesto que este solo se ajusta a los requisitos mínimos de las normas educativas, sin mostrar innovación y dinamismo. Por ello, Acosta y Barreto-Rodríguez (2023) indican que es necesaria una adecuada gestión para desarrollar el entusiasmo de los alumnos por aprender y que apliquen los conocimientos en la resolución de problemas académicos y prácticos.

Por ello, es importante que la gestión docente no se limite únicamente al cumplimiento de instrucciones, sino que también considere el comportamiento, las actitudes y las prácticas pedagógicas del docente dentro del proceso educativo, como lo plantean Puche-Villalobos y Acosta (2024), que las instituciones educativas no deben limitarse a la gestión puramente administrativa, sino que deben poner énfasis en los procesos de planificación, control y evaluación, que llevan a cabo los docentes para desarrollar las habilidades cognitivas de los alumnos y transmitir la efectividad de los resultados de aprendizaje para que los estudiantes aprendan habilidades requeridas y se perciba el cumplimiento de la eficacia de los métodos utilizados para la enseñanza.

Por su parte, Acosta y Finol (2024) señalan que, a pesar de los avances en ciencia, tecnología e inteligencia artificial, los métodos de enseñanza que utilizan los profesionales venezolanos aún son tradicionales, es decir, se enfocan en repetir lo que saben y hacer que los alumnos recuerden la información en lugar de alentarlos a aprender. Según Rodríguez et al. (2024), estas técnicas obsoletas utilizadas para la enseñanza limitan el desarrollo de habilidades como la creatividad, resolución

de problemas y el pensamiento crítico, restringiendo a los alumnos al papel de receptores pasivos de información.

En este sentido, los docentes no valoran la autoconfianza del conocimiento y la memoria, no toman en cuenta las particularidades e intereses de los alumnos, por lo que no se enfocan en la motivación para buscar conocimiento útil. Asimismo, se observa apatía y el bajo rendimiento en los estudiantes y no logran asimilar la totalidad de la información que reciben, porque su aprendizaje no está enfocado en desarrollar competencias, sino en memorizar información para que puedan alcanzar las metas y objetivos trazados en el programa educativo.

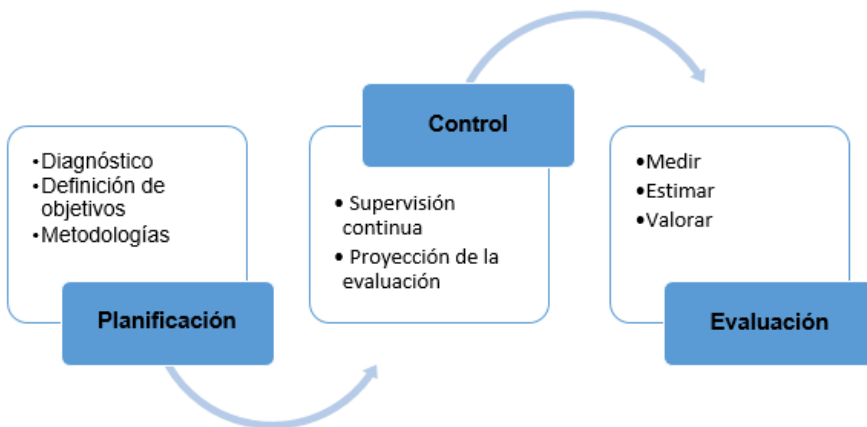
Por lo anterior, se puede inferir que existen debilidades en la gestión pedagógica de los docentes porque se presentan deficiencias en la planificación, control y evaluación de la práctica docente, lo que afecta su desempeño y, por el desarrollo del pensamiento crítico en los alumnos universitarios. Como resultado, los estudiantes tienen una capacidad limitada para analizar información, presentar argumentos persuasivos y resolver problemas de manera creativa. Estas brechas en la práctica pedagógica afectan no solo el desempeño académico de los estudiantes, sino también su desarrollo general como ciudadanos críticos y reflexivos. Por lo anterior, surge el objetivo del estudio, el cual consistió en determinar la relación entre la gestión pedagógica del docente y el pensamiento crítico de los estudiantes universitarios.

1. Fundamentación teórica

1.1. Gestión pedagógica

Es un proceso dinámico y complejo que incluye los procesos de planificación, organización, ejecución y evaluación de todas las actividades educativas. En este sentido, Moreira y De la Peña (2022) expresan que su principal función es optimizar el proceso de enseñanza y aprendizaje para asegurar que los alumnos adquieran habilidades, conocimientos y actitudes necesarias para un desarrollo integral.

Por su parte, Chen-Quesada et al. (2020) argumentan que la gestión es herramienta para orientar los métodos de enseñanza hacia el logro de los objetivos, para llevar a cabo actividades educativas de acuerdo con diferentes conceptos epistemológicos y axiológicos de acuerdo con la especialidad. Asimismo, Garavito et al. (2022) plantean que los procesos de la gestión pedagógica tienen como finalidad el desarrollo de competencias cognitivas, en donde la planificación es el primer elemento, el cual parte de una diagnosis socioeducativa, seguido del control, que implica una supervisión continua de medición donde se verifique el cumplimiento de los objetivos, y la evaluación, que permite determinar la efectividad de cada procedimiento ejecutado. Según Garavito et al. (2022); y, Pérez et al. (2023), los procesos de gestión pedagógica son la planificación, control y evaluación, como se muestra en la Figura I.



Fuente: Elaboración propia, 2026.

Figura 1: Procesos de la gestión pedagógica

a. Planificación: Es un proceso sistemático que permite a los docentes realizar un diagnóstico, establecer los objetivos de aprendizaje, seleccionar contenidos, diseñar estrategias, elegir recursos y determinar los criterios de evaluación que van a aplicar.

b. Control: Es una supervisión continua de los planes y las actividades que se ejecutan dentro de la organización. El proceso incluye estructurar las metodologías de aprendizaje, asignar recursos, establecer horarios y crear un buen ambiente académico.

c. Evaluación: Es la medición continua de resultados que permite realizar mejoras continuas. Según Espinoza (2022), consiste en evaluar el avance de los alumnos, identificar fortalezas y debilidades y ajustar los planes si es necesario.

1.2. Pensamiento crítico

Es el proceso necesario para organizar, ordenar y analizar la información recibida y poder crear a partir de ella alguna reflexión o especulación, que conforma el criterio por

el cual se puede fluir en la vida, trabajo y estudios. Según Pedraja-Rejas y Rodríguez (2023), el pensamiento crítico puede mejorar la capacidad de tomar decisiones basadas en datos y resolver problemas; igualmente, les brinda a las personas los medios para solucionar situaciones complejas. Los individuos con fuertes habilidades de pensamiento crítico pueden adaptarse a situaciones ambiguas y están dispuestos a cuestionar sus suposiciones para llegar a las mejores conclusiones.

Los enfoques educativos sobre los niveles del pensamiento crítico señalan que se deben desarrollar las habilidades del pensamiento de forma progresiva porque les permiten a los alumnos abordar los problemas de diferentes formas y de esta manera obtienen más aprendizaje. Este enfoque se basa en las teorías constructivistas y cognitivistas que enfatizan que el aprendizaje es progresivo; se fundamenta en los postulados de Vygotsky (2021), que creía que el aprendizaje progresa a través de niveles de apoyo que necesitan un refuerzo progresivo, como describe su concepto sobre la zona de desarrollo próximo. Para Piaget (2019), el proceso de desarrollo

cognitivo implica el paso de conceptos concretos a conceptos abstractos. Perkins (2000), enfatiza la importancia de enseñar habilidades cognitivas progresivas a través de tareas de la vida real.

Según Paul y Elder (2021), un modelo de pensamiento crítico debe avanzar gradualmente desde el nivel fundamental al avanzado de intelectualismo; este proceso es sugerido para la consolidación de aprendizaje. En función de lo anterior, a continuación, se describen desde el punto de vista del enfoque educativo los niveles del pensamiento crítico:

a. Nivel práctico: Es el nivel más básico del pensamiento crítico; se caracteriza por solucionar las dificultades habituales que realizan los individuos diariamente. En este, los alumnos adquieren conocimientos sobre resolver problemas, examinar datos y tomar decisiones ágiles; para ello, deben incorporar procedimientos como la observación detallada, detección de información pertinente, implementación de conocimientos y la solución de problemas sencillos. Un ejemplo de este nivel sería llevar a cabo un experimento de laboratorio siguiendo directrices concretas.

b. Nivel intermedio: Se logra cuando los estudiantes tienen la capacidad de conceptualizar problemas complejos. Se inicia con el análisis de ideas, la identificación de sesgos y la argumentación basada en evidencia, procesos que exigen un análisis exhaustivo y una interdependencia. El dominio de estas habilidades requiere una evaluación efectiva, identificación de relaciones de causa y efecto, radicalización de argumentos y la búsqueda de soluciones innovadoras a los problemas. Un ejemplo sería evaluar la repercusión del cambio climático en la biodiversidad y sugerir estrategias pertinentes para su mitigación.

c. Nivel teórico o avanzado: Se logra cuando los alumnos tienen la capacidad de concebir ideas y realizan trabajos innovadores utilizando la reflexión crítica. Ellos son capaces de confeccionar soluciones innovadoras y proporcionar una perspectiva sobre conocimientos complejos, pensamiento interdisciplinario, formular hipótesis, realizar análisis teórico e integrar la información. Por

ejemplo, pueden desarrollar un modelo teórico que representa la interrelación de elementos sociales y ambientales cuyo objetivo es alcanzar el desarrollo sostenible de una región determinada.

Estos niveles sugieren que el pensamiento crítico progresivo fomenta el desarrollo de competencias cognitivas mediante un proceso de aprendizaje que comprende la resolución secuencial de problemas y la exploración de soluciones innovadoras y reflexivas. De allí que los docentes se deban adaptar a las necesidades y capacidades individuales de los alumnos para que puedan participar más activamente en el proceso de aprendizaje. Según López et al. (2022), también permiten a los estudiantes encontrar y resolver problemas en una variedad de situaciones, incluidas los contextos cotidianos y cuestiones complejas en un entorno global e interdisciplinario, promoviendo una educación que integra conocimientos, habilidades y valores.

2. Metodología

El paradigma asumido en este estudio fue el positivista; según Hernández-Sampieri y Mendoza (2023), se caracteriza por el uso de métodos numéricos para analizar los parámetros de variables específicas mediante técnicas estadísticas. Asimismo, el enfoque fue cuantitativo, dado que la recopilación y el análisis de los datos fue por medio de mediciones numéricas, con el propósito de identificar patrones de comportamiento; en el caso de este estudio, la gestión pedagógica del docente y el pensamiento crítico de los estudiantes.

Por su parte, el tipo de investigación fue básica, porque el estudio se orientó a la generación de conocimientos teóricos y a la comprensión profunda de los fenómenos, sin priorizar su aplicación práctica inmediata. En cuanto al nivel de profundidad, la investigación fue de tipo descriptiva; según Arias (2016), se centran en la caracterización, registro, análisis e interpretación detallada de los fenómenos. Asimismo, según el alcance, la investigación

fue correlacional; para Hernández-Sampieri y Mendoza (2023), es cuando se determina la relación entre dos variables con el fin de determinar en qué medida una variable afecta a la otra, lo cual es el foco del estudio porque pretende determinar la relación que existe entre la gestión pedagógica del docente y el pensamiento crítico de los estudiantes universitarios.

El diseño fue no experimental, debido a que no se manipularon deliberadamente las variables para inducir en ellas respuestas. El diseño de campo, dado que la recolección de información se realizó en el entorno natural donde se observó la situación, y transversal, porque los datos se recogieron mediante instrumentos aplicados a una muestra de estudiantes y docentes en un único momento en el tiempo.

Por su parte, la población estuvo constituida por 12 docentes y 76 estudiantes de la carrera en Educación, de una universidad pública, en la ciudad de Maracaibo, en el estado Zulia, Venezuela. El tipo de muestreo fue no probabilístico, por lo que no fue necesario detallar cómo se determinó el tamaño de la muestra, puesto que se hizo a conveniencia de los investigadores.

Los criterios de inclusión circunscriben a docentes y estudiantes de la carrera en educación de diversas menciones. Los profesores elegibles tenían al menos dos años de experiencia enseñando materias relacionadas con la pedagogía y el pensamiento crítico. Para estudiantes, se consideraron aquellos que estaban matriculados en el semestre, con al menos un año en la carrera y que asistieran regularmente a clases. Este mecanismo fue diseñado para garantizar que los participantes tuvieran suficiente interacción y experiencia entre profesores y alumnos para evaluar la gestión pedagógica docente y el pensamiento crítico de los estudiantes.

Se excluyeron del estudio los profesores con menos de dos años de experiencia universitaria y aquellos que tuvieran permisos que restringieran sus actividades académicas durante el estudio. Respecto a los estudiantes, se descartaron aquellos que

llevaran menos de un año matriculados, que no asistieran regularmente a clases o que han dejado de estudiar temporalmente. Estas exclusiones reducen el sesgo debido a la falta de continuidad académica o experiencia dinámica, y garantizan que los datos sean representativos y consistentes con el objetivo de la investigación.

Asimismo, es importante indicar que el nombre de la universidad donde se realizó el estudio no fue mencionado, para mantener la confidencialidad y proteger la identidad de los entrevistados. Omitir el nombre evita posibles impactos negativos en la institución, permite una mayor generalización de los hallazgos y mantiene el enfoque en el tema principal del estudio. Esto asegura la integridad y objetividad, permitiendo que los resultados se centren en el objetivo del estudio, que fue determinar la relación entre la gestión pedagógica del docente y el pensamiento crítico de los estudiantes universitarios.

La técnica para recopilar datos fue la encuesta, que poseía una serie de preguntas relacionadas con variables, dimensiones e indicadores; luego se analizaron e interpretaron para evaluar los criterios de los encuestados. Como instrumento para recolectar los datos, se realizó un cuestionario con 36 preguntas (18 para cada variable), con escala *Likert* de cinco opciones de respuesta (siempre, casi siempre, algunas veces, casi nunca y nunca), el cual fue enviado a los encuestados por medio de *WhatsApp* y correo electrónico.

Previo a la aplicación del instrumento, se llevó a cabo el proceso de validez de contenido, el cual se realizó por medio de juicios de expertos en gerencia, metodología y en psicología. Para obtener la confiabilidad, se realizó una prueba piloto para determinar en qué medida discrimina cada *ítem*; para el caso de este estudio, la confiabilidad por medio del alfa de Cronbach fue de 0.89, lo que indica que las preguntas están relacionadas entre sí.

Luego se recolectaron los datos y se analizaron por procedimientos estadísticos descriptivos para determinar frecuencias y medias aritméticas; para ello se desarrollaron unas tablas en el programa *Excel* para

posteriormente trabajarlas con el programa estadístico SPSS 27. Finalmente, se aplicó la estadística inferencial, realizando la prueba no paramétrica Rho de *Spearman* para medir el nivel de asociación entre variables. Se seleccionó esta prueba porque los datos no presentaban un comportamiento normal.

3. Resultados y discusión

Luego del análisis de la dimensión

“Procesos de la gestión pedagógica”, en la Tabla 1, se pudo observar que para el indicador “planificación”, el 88,89% de la población de estudiantes opinó que siempre el docente realiza la planificación; mientras que el 11,11% indicó que algunas veces lo realiza. Para el caso de los profesores, el 33,33% señaló que casi siempre lo hace; en tanto que el 32,08% indicó que siempre elaboran planificaciones previo a las actividades didácticas.

Tabla 1
Procesos de la gestión pedagógica docente

Indicadores	Siempre		Casi Siempre		Algunas veces		Casi Nunca		Nunca	
	Doc	Est.	Doc	Est.	Doc	Est.	Doc	Est.	Doc	Est.
Sujetos										
Planificación	32,08	88,89	33,33	0,00	23,90	11,11	6,29	0,00	4,40	0,00
Control	33,96	66,67	40,88	33,33	23,90	0,00	1,26	0,00	0,00	0,00
Evaluación	40,88	77,78	32,08	22,22	18,24	0,00	6,92	0,00	1,89	0,00
Promedio	33,33	74,08	38,36	22,22	23,90	3,70	2,94	0,00	1,47	0,00
Porcentaje	54,00		30,00		14,00		1,00		1,00	

Fuente: Elaboración propia, 2026.

Seguidamente, se observa el promedio de respuestas de los estudiantes para el indicador “control”, donde el 66,67% se ubicaron en la opción siempre y el 33,33% en casi siempre. En el caso de los profesores, un 40,88% se situaron en casi siempre y 33,96% en la categoría siempre, lo que indica que se realiza este proceso administrativo, el cual contribuye con el desarrollo idóneo de las clases.

En el caso de indicar “evaluación”, el 77,78% de los estudiantes expresaron que siempre los profesores evalúan, seguido del 22,22%, quienes dijeron que casi siempre se realiza el proceso. En opinión de los docentes, el 40,88% indicaron que siempre; mientras que el 32,08% expresaron que casi siempre realizan el proceso de evaluación.

Posteriormente, se indica el promedio de la dimensión “Procesos de la gestión

pedagógica”; para el caso de los estudiantes, el 74,08% se ubicó en la alternativa siempre y el 22,22% en casi siempre. Para el caso de los docentes, 38,36% se situó en casi siempre y 33,33% en la alternativa siempre. Los resultados expresados por los estudiantes y docentes indican que las respuestas fueron positivas (siempre y casi siempre), por lo que concuerdan en que existe presencia de los procesos de gestión pedagógica docente (planificación, control y evaluación) durante la praxis en la universidad.

En el análisis de la dimensión “Niveles del pensamiento crítico”, en la Tabla 2 se observó que para el “nivel práctico” el 100% de los estudiantes opinó que siempre se desarrolla este nivel de pensamiento crítico en la universidad; mientras que el 53,46% de los docentes opinó que siempre se describen y el 31,41% señaló que casi siempre está presente.

Tabla 2

Niveles del pensamiento crítico

Indicadores	Siempre		Casi Siempre		Algunas veces		Casi Nunca		Nunca	
Sujetos	Doc	Est.	Doc	Est.	Doc	Est.	Doc	Est.	Doc	Est.
Nivel práctico	53,46	100,00	31,45	0,00	6,92	0,00	5,66	0,00	2,52	0,00
Nivel intermedio	58,49	88,89	16,98	11,11	16,98	0,00	6,29	0,00	1,26	0,00
Nivel teórico	52,83	77,78	30,82	22,22	14,47	0,00	1,89	0,00	0,00	0,00
Promedio	54,93	88,89	26,42	11,11	12,79	0,00	4,61	0,00	1,26	0,00
Porcentaje	62,00		23,00		11,00		3,00		1,00	

Fuente: Elaboración propia, 2026.

Para el indicador “nivel intermedio”, el promedio de respuestas emitidas por los estudiantes fue de 88,89% ubicándose en la opción siempre y 11,11% en casi siempre; mientras que los docentes se situaron en siempre con 58,49% y en casi siempre con 16,98%; estos resultados expresan que el nivel intermedio del pensamiento crítico está presente en los estudiantes universitarios.

En relación con el indicador “Nivel teórico”, el promedio de los estudiantes fue 77,78%, ubicándose en la categoría siempre, y 22,22% en casi siempre. Para los docentes, el 52,83% se situaron en la opción siempre y el 30,82% en casi siempre; estos resultados indican que el nivel teórico está presente en los alumnos.

Finalmente, se presenta el promedio de la dimensión “Niveles del pensamiento crítico” para el caso de los estudiantes que optaron por la alternativa siempre, lo cual representa un 88,89%, y un 11,11% seleccionaron la opción casi siempre. Para el caso de los docentes,

54,93% se ubicaron en la categoría siempre, un 26,46% en la alternativa casi siempre y 12,76% en algunas veces. Los resultados expresados indican el dominio de respuestas positivas, por lo que se concluye que los niveles de pensamiento crítico (práctico, intermedio y teórico) se desarrollan en los estudiantes universitarios.

En la Tabla 3, se observan los resultados que analizan la relación entre las variables gestión pedagógica del docente y pensamiento crítico, donde se obtuvo un coeficiente de correlación de *Spearman* 0,617** y un nivel de significancia de 0,01, lo cual indica que hay una Correlación positiva moderada, la cual es estadísticamente significativa entre las variables, con el signo positivo se indica que a medida que se incrementan los valores de la variable gestión pedagógica del docente, aumenta de forma positiva moderada la variable pensamiento crítico en los estudiantes de la universidad y viceversa.

Tabla 3

Correlación entre las variables: Gestión pedagógica y pensamiento crítico

		Gestión pedagógica	Pensamiento critico
Rho de <i>Spearman</i>	Gestión pedagógica	Coeficiente de correlación	1,000
		Sig. (bilateral)	,
		N	56
	Pensamiento Crítico	Coeficiente de correlación	0,617**
		Sig. (bilateral)	0,000
		N	56

Nota: ** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: Elaboración propia, 2026.

El objetivo de estudio consistió en determinar la relación entre la gestión pedagógica del docente y el pensamiento crítico de los estudiantes universitarios. Los resultados expresaron una correlación positiva estadísticamente significativa entre las variables. Esto sugiere que, cuando los docentes mejoran la gestión pedagógica, la capacidad de los estudiantes para desarrollar el pensamiento crítico aumenta proporcionalmente. Lo anterior significa que la dinámica de enseñanza y aprendizaje en las aulas fortalece el pensamiento crítico de los alumnos.

Por ello, la gestión pedagógica del educador debe incorporar los procesos de planificación, control y evaluación para asegurar una enseñanza eficiente y un aprendizaje significativo. De acuerdo con Moreira y De la Peña (2022), el propósito primordial es fomentar el desarrollo holístico de los estudiantes a través de la estructuración y el monitoreo de las actividades pedagógicas. Según Garavito et al. (2022); y, Pérez et al. (2023), cada elemento de la gestión pedagógica desempeña un papel crucial para el fomento de las competencias cognitivas, subrayando que la planificación se inicia con el diagnóstico socioeducativo, el control garantiza la consecución de los objetivos propuestos y la evaluación facilita la retroalimentación de los conocimientos.

Por su parte, se considera que el pensamiento crítico debe ser una competencia transversal porque facilita el análisis, organización y la evaluación de información con el fin de tomar decisiones fundamentadas y resolver una diversidad de problemas. De acuerdo con Pedraja-Rejas y Rodríguez (2023), su progreso no solo potencia la habilidad para manejar situaciones desafiantes, sino que fomenta la disposición a cuestionar presupuestos, facilitando así un aprendizaje más profundo.

Dentro de este marco, Piaget (2019); y, Vygotsky (2021), sostienen que el desarrollo cognitivo es progresivo; este progreso se fundamenta en la teoría constructivista, la cual postula que la evolución de las fases

del desarrollo cognitivo se extiende desde competencias prácticas y tangibles hasta los niveles más abstractos y teóricos. Además, Paul y Elder (2021) enfatizan que las metodologías progresivas capacitan a los alumnos para abordar de manera más eficaz cuestiones interdisciplinarias y generales.

En función de los resultantes, se puede indicar que la gestión pedagógica del docente no solo se ocupa de la organización del proceso educativo, sino que también establece un ambiente que fomenta el desarrollo de habilidades cognitivas en los alumnos. La correlación positiva moderada en esta investigación indica que el pensamiento crítico pudiera ser potenciado por el contexto educativo en el que los educadores desempeñan el papel de mediadores de conocimientos. Sin embargo, se puede deducir que la correlación indica que otros elementos como la motivación de los alumnos, las herramientas tecnológicas y el entorno sociocultural pueden tener un impacto en el desarrollador del pensamiento crítico, proporcionando así oportunidades para realizar investigaciones futuras.

Al contrastar los hallazgos de la literatura existente, se corroboró lo señalado por Moreira y De la Peña (2022), quienes postulan que una gestión eficaz del aprendizaje puede propiciar la adquisición de conocimientos y competencias requeridas para un aprendizaje holístico. Adicionalmente, Pedraja-Rejas y Rodríguez (2023) señalan que el pensamiento crítico es fundamental en la educación superior, dado que facilita en el estudiante el desarrollo del análisis crítico de su entorno, la identificación de sesgos y la generación de soluciones innovadoras. Estos señalamientos se fundamentan en la propuesta de Perkins (1995), quien subrayó la relevancia de concebir actividades de aprendizaje fundamentadas en problemas reales para fomentar competencias cognitivas de nivel superior.

A pesar de que los resultados son estimulantes, el análisis crítico revela una evidente necesidad de robustecer la gestión pedagógica del educador para fomentar el pensamiento crítico de manera más eficaz. Para lograrlo, es imperativo

que se implementen metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos, gamificación, aprendizaje cooperativo, aula invertida, aprendizaje por descubrimiento, entre otras. Asimismo, se sugiere la necesidad de investigar cómo el acceso a los recursos pedagógicos, la capacitación continua del profesorado y la diversidad metodológica, influyen en el desarrollo del pensamiento crítico de los alumnos.

Por lo tanto, este estudio corrobora la función primordial de la gestión pedagógica del docente en la promoción del pensamiento crítico entre los alumnos universitarios y se subraya la relevancia de aplicar un enfoque holístico que integre una planificación estructurada, supervisión efectiva y evaluación continua. Cuando estos componentes se implementan de manera apropiada y se ajustan consistente en un contexto particular, contribuye al desarrollo de estudiantes críticos, reflexivos y analíticos, aptos para abordar los retos que plantea una sociedad cada vez más compleja.

Conclusiones

Este estudio permitió determinar la correlación entre la gestión pedagógica del docente y el pensamiento crítico de los estudiantes universitarios. Los resultados derivados evidencian un coeficiente de correlación positiva moderada entre las variables, lo cual indica que los alumnos desarrollan progresivamente el pensamiento crítico conforme los docentes presentan una adecuada gestión pedagógica.

De allí, la importancia de la gestión del educador, porque constituye un proceso integrado que engloba los procesos de planificación, control y evaluación. Estos componentes son un elemento crucial para la creación de un ambiente de aprendizaje que fomenta en los estudiantes el análisis reflexivo y la solución de problemas. El pensamiento crítico debe ser una habilidad transversal porque facilita la organización reflexiva y la evaluación. Además, es considerado eficaz en

contextos donde los educadores desempeñan un papel activo como mediadores del proceso de aprendizaje.

A pesar de que los resultados de la investigación evidencian correlaciones positivas moderadas, es crucial reconocer que factores como las herramientas tecnológicas, el contexto, las estrategias pedagógicas implementadas y las condiciones sociopedagógicas, ejercen una influencia significativa en el desarrollo del pensamiento crítico. No obstante, la presente investigación subraya la relevancia de la gestión pedagógica docente en la promoción del pensamiento crítico entre los estudiantes universitarios y la necesidad de aplicar estrategias innovadoras adaptadas a las circunstancias locales para mejorar el impacto positivo de la educación superior.

En última instancia, se recomienda que los educadores realicen en sus clases tareas de manera progresiva, iniciando con interrogantes sencillas y progresivamente incrementando su complejidad. De este modo, se promueve el análisis crítico y se estimula la metacognición y la autorregulación. Es esencial incorporar en las sesiones académicas proyectos interdisciplinarios que fusionen conocimientos de diversas disciplinas para tratar problemas de alcance global. Asimismo, se deben emplear metodologías activas para promover el análisis crítico y la evaluación desde múltiples perspectivas.

Referencias bibliográficas

- Acosta, S. F. (2023). Competencias de los profesores de Biología en formación. *Transformación*, 19(1), 41-51. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7459813>
- Acosta, S. F., y Barreto-Rodríguez, A. (2023). Gestión educativa desde la perspectiva epistemológica de la complejidad en la gerencia del siglo XXI. *Delectus*, 6(2), 1-12. <https://doi.org/10.36996/delectus.v6i2.208>

- Acosta, S. F., y Barrios, M. A. (2023). Procesos gerenciales para la gestión del cambio en las instituciones educativas. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, 27(2), 48-72. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v27i2.1863>
- Acosta, S. F., y Finol, M. R. (2024). Inteligencia artificial como mecanismo para mejorar la gestión educativa universitaria. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXX(3), 583-597. <https://doi.org/10.31876/rcs.v30i3.42697>
- Arias, F. (2016). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica*. Editorial Episteme.
- Bezanilla, M. J., Poblete, M., Fernández, D., Arranz, S., y Campo, L. (2018). El pensamiento crítico desde la perspectiva de los docentes universitarios. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, XLIV(1), 89-113. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000100089>
- Carbonell, C. E., Gutiérrez, A. M., Marín, F. T., y Rodríguez, R. (2021). Calidad en la educación superior en América Latina: revisión sistemática. *Revista Venezolana de Gerencia* 26(E-6) 345-345. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.26.e6.21>
- Carrizo, C., Pérez, M., y Gaviria, K. (2020). Planificación educativa como herramienta fundamental para una educación con calidad. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(E-3), 87-95. <http://doi.org/10.5281/zenodo.3907048>
- Chen-Quesada, E., Cerdas-Montano, V., y Rosabal-Vitoria, S. (2020). Modelos de gestión pedagógica: Factores de participación, cambio e innovación en centros educativos costarricenses. *Revista Electrónica Educare*, 24(2) 317-345. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.24-2.16>
- Espinoza, E. E. (2022). La evaluación de los aprendizajes. *Conrado*, 18(85), 120-127. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/2267>
- Gamarra, J. C. (2024). Liderazgo directivo en la educación: Una revisión literaria. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 8(34), 1897-1912. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i34.841>
- Garavito, E., Castro, A., Sosa, F., Huayanca, P., y Sucari, W. (2022). *Gestión pedagógica y calidad educativa*. Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología INUDI Perú. <https://doi.org/10.35622/inudi.b.050>
- Giraldo-Aristizabal, S. O., y Serrano-Ramírez, M. M. (2021). Ambiente escolar y su importancia en la calidad educativa: una perspectiva neuropedagógica. *Educación y Humanismo*, 23(40), 1-18. <https://doi.org/10.17081/eduhum.23.40.4130>
- Gómez, J. S., Bazurto, J., Saldarriaga, K. V., y Tarazona, A. K. (2022). Gestión académica resiliente: Estrategias para el contexto universitario. *Revista Venezolana de Gerencia*, 27(97), 11-28. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.27.97.2>
- Hernández, I. B., Lay, N., Herrera, H., y Rodríguez, M. (2021). Estrategias pedagógicas para el aprendizaje y desarrollo de competencias investigativas en estudiantes universitarios. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVII(2), 242-255. <https://doi.org/10.31876/rcs.v27i2.35911>
- Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, C. P. (2023). *Metodología de la Investigación: Las rutas cuantitativas, cualitativas y mixtas*. McGraw-Hill Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Huerta, A. (2018). El sentido de pertenencia

- y la identidad como determinante de la conducta, una perspectiva desde el pensamiento complejo. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 9(16), 83-97. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v9i16.77
- López, R. D. P., Rodríguez, L., Ramos, H. D. R., y Ramos, R. L. (2022). Disposición al pensamiento crítico en estudiantes universitarios. *Revista Venezolana de Gerencia*, 27(98), 831-850. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.27.98.28>
- Martínez-Huamán, E., Quispe, R. A., Gutiérrez, J., y García, C. E. (2022). Gestión educativa y competencias: concepciones del docente universitario. *Revista Venezolana de Gerencia*, 27(E-7), 266-280. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.27.7.18>
- Moreira, S., y De la Peña, G. (2022). Análisis de la Gestión Pedagógica y su incidencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje. *Dominio de las Ciencias*, 8(3), 569-587. <https://www.dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/2826>
- Ojeda, N. (2022). *Estrategias, recursos instruccionales y producción de medios (ERIPROM)*. Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (FEDUPEL).
- Oviedo, P. E., y Páez, R. M. (Eds.) (2020). *Pensamiento crítico en la educación: Propuestas investigativas y didácticas*. Universidad La Salle, Facultad de Ciencias de la Educación: CLACSO. https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/libreria_cm_archivos/pdf_2441.pdf
- Paul, R., y Elder, L. (2021). *Critical thinking: Tools for taking charge of your learning and your life*. Bloomsbury Publishing PLC.
- Pedraja-Rejas, L., y Rodríguez, C. (2023). Desarrollo de habilidades del pensamiento crítico en educación universitaria: Una revisión sistemática. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXIX(3), 494-516. <https://doi.org/10.31876/rcs.v29i3.40733>
- Pérez, R. S., Sánchez, R. A., y Chacón, M. J. (2023). La Gestión Pedagógica Como Camino Para Mejorar El Proceso Enseñanza - Aprendizaje. *Revista Conectividad*, 4(2), 50-65. <https://doi.org/10.37431/conectividad.v4i2.57>
- Perkins, D. (2000). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Secretaria de Educación Pública.
- Piaget, J. (2019). *La formación del símbolo en el niño: imitación, juego y sueño. Imagen y representación*. Fondo de Cultura Económica.
- Pirela, J., Pérez, L. E., y Pardo, L. E. (2022). Tendencias y retos de la formación docente en Iberoamérica. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVIII(4), 315-334. <https://doi.org/10.31876/rcs.v28i4.39133>
- Prieto, D. J., Martelo, R. J., y Franco, D. A. (2022). Ética del gerente educativo y desempeño docente en educación media general. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVIII(E-5), 158-171. <https://doi.org/10.31876/rcs.v28i.38153>
- Puche-Villalobos, D., y Acosta, S. F. (2024). Habilidades del gerente educativo y desempeño docente en educación media general. *Gaceta de Pedagogía*, (50), 174-192. <https://www.revistas.upel.edu.ve/index.php/gaceta/article/view/2854>
- Rodríguez, L., Barrios, M., Pachón, C., y Urzola, H. (2024). Desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios a través de la elaboración de proyectos de investigación. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXX(E-10),

- 209-221. <https://doi.org/10.31876/rcs.v30i.42839>
- Saiz, C. (2020). *Pensamiento crítico y eficacia*. Ediciones Pirámide.
- Taboada, M. B. (2021). *Secuencias didácticas: 30 preguntas y respuestas*. Editorial El Ateneo.
- Toala, S. R., Cambindo, B. K., Galván, N. S., y Betancourt, G. J. (2024). Aspectos más relevantes de la planeación y gestión educativa. *Reincisol*, 3(5), 1655-1677. [https://doi.org/10.59282/reincisol.V3\(5\)1655-1677](https://doi.org/10.59282/reincisol.V3(5)1655-1677)
- Vygotsky, L. (2021). *Pensamiento y lenguaje*. Editorial Pueblo y Educación.