



El Desarrollo de Habilidades Actitudinales para la Labor Investigadora de Estudiantes en Formación Docente: El Aprendizaje Autónomo, Crítico y Creativo

The Development of Attitudinal Skills for the Research Work of Students in Teacher Training: Autonomous, Critical and Creative Learning

Perla Mayela Brenes Maltez^{a,*}, Marcos Jesús Iglesias Martínez^b, Inés Lozano Cabezas^c, Sandra Arroyo Salgueira^d

^a pbrenes@upnfm.edu.hn. Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras. <https://orcid.org/0000-0002-7841-6722>

^b marcos.iglesias@ua.es. Universidad de Alicante, España. <https://orcid.org/0000-0001-5206-2762>

^c ines.lozano@ua.es. Universidad de Alicante, España. <https://orcid.org/0000-0003-3800-259X>

^d sandra.arroyo@ua.es. Universidad de Alicante, España. <https://orcid.org/0000-0003-0144-0182>

Resumen

Esta investigación se ha planteado, a partir de la implementación de un programa para el desarrollo de la competencia investigadora en la Formación Inicial de Docentes (FID), dar cuenta de las percepciones que tiene el alumnado con respecto al logro y desarrollo de un aprendizaje autónomo, crítico y creativo para la labor investigadora. Este estudio se ha desarrollado desde los fundamentos teóricos y metodológicos del enfoque de investigación cualitativa-interpretativo y particularmente, con la aplicación del método de estudio de caso de nivel evaluativo. Se trabajó con una muestra de 80 estudiantes en formación docente de una universidad hondureña, a quienes se les aplicó una entrevista cualitativa semi estructurada. Para el procesamiento de códigos y la categorización de las unidades de análisis se utilizó el programa especializado para datos cualitativos AQUAD 6. Entre los resultados más relevantes se evidencia que los estudiantes han percibido su propio logro de las habilidades actitudinales para autorregular su proceso de aprendizaje con juicio crítico y responsabilidad innovadora durante la labor investigadora. Y todo esto, en el marco de un ambiente pedagógico colmado de experiencias prácticas de trabajo colaborativo entre pares y con el apoyo docente, y reforzados con información y recursos alojados en la web.

Palabras clave: formación docente, formación de investigador, desarrollo de habilidades, competencias del docente

* Autor para correspondencia

<https://doi.org/10.5377/paradigma.v29i47.14463>

Recibido 29 de marzo de 2022 | Aceptado 13 de junio de 2022

Disponible en línea 30 de junio de 2022

2022 Paradigma: Revista de Investigación Educativa | ISSN 1817 - 4221 | EISSN 2664 - 5033 | CC BY-NC-ND 4.0

Abstract

This research has been proposed, from the implementation of a program for the development of research competence in Initial Teacher Training (FID), to account for the perceptions that students have, with respect to the achievement and development of learning autonomous, critical and creative for research work. This study has been developed from the theoretical and methodological foundations of the qualitative-interpretive research approach and particularly, with the application of the evaluative level case study method. We worked with a sample of 80 students in teacher training at a Honduran university, to whom a semi-structured qualitative interview was applied. For the processing of codes and the categorization of the units of analysis, the specialized program for qualitative data AQUAD 6 was used. Among the most relevant results, it is evident that the students have perceived their own achievement of attitudinal skills to self-regulate their learning process with critical judgment and innovative responsibility during the investigative work. And all this, within the framework of a pedagogical environment full of practical experiences of collaborative work between peers and with the support of teachers; and reinforced with information and resources hosted on the web.

Keywords: teacher training, researcher training, skills development, teacher competencies

Introducción

Una de las competencias específicas indicadas en el área de la Formación Inicial de los Docentes (FID) hace referencia a la importancia de fortalecer habilidades investigativas en los futuros profesionales de la docencia y esto trae como implicación la generación de un proceso formativo para el fortalecimiento de esta y otras habilidades complementarias a la labor investigadora. En este estudio, como un marco de cualificación, se alude a la conjunción de tres habilidades clasificadas como actitudinales y se resumen en: la capacidad para un aprendizaje autónomo (Velasco, 2018), aprendizaje crítico (Kirschner y Stoyanov, 2020); y aprendizaje creativo (Zhuang et al., 2020).

Las investigaciones recientes dan cuenta del estado de desarrollo y posicionamiento que estas habilidades tienen en la formación universitaria en general y docente en particular, pudiéndose evidenciar las creencias que el profesorado y el alumnado tienen sobre la habilidad de aprendizaje autónomo, considerándola como una fuerte influencia en sus propios desarrollos de autorregulamiento cognitivo (Rahman et al., 2020) y, en consecuencia, en la autorregulación durante sus actividades académicas (Mukhopadhyay y Kuan, 2019).

De igual manera, se considera que el pensamiento crítico constituye, en este estudio, una de las habilidades fundamentales a considerar en los programas formativos universitarios, esta, junto con las habilidades comunicativas, el trabajo colaborativo y el aprendizaje autónomo entre otras, se convierten en un medio de aseguramiento para que los futuros profesionales de la docencia puedan enfrentar los retos de una sociedad del conocimiento (Kirschner y Stoyanov, 2020).

De forma opuesta, sobre el desarrollo del aprendizaje creativo, se observan algunos estudios que confirman que la formación universitaria no sintoniza prácticamente con un enfoque creativo y, en consecuencia, no está contribuyendo a desarrollar el potencial imaginario del alumnado (Ehtiyar y Baser, 2019). Al respecto, Gurak-Ozdemir et al., (2019) señalan la importancia de la formación didáctico pedagógica de los docentes, que les permita crear las mejores experiencias de aprendizaje para fomentar la creatividad en el alumnado y de esta manera, el mismo estudiante tome el control de los espacios de aprendizaje, el empoderamiento y la intensificación del compromiso en su propio proceso de aprendizaje creador (Jonsdottir, 2017).

Los datos empíricos expuestos, hasta este momento, muestran la relevancia del desarrollo de habilidades actitudinales en el estudiante en formación docente, conectando con la presente investigación que se enmarca en un proyecto de tesis doctoral basado en la implementación de un programa para el desarrollo de la competencia investigadora en la formación inicial de docentes. En este artículo, se comparten las valoraciones que los propios estudiantes hacen con respecto al logro de las habilidades actitudinales para aprender de manera autónoma, crítica y creativa en la labor de investigación.

El objetivo general es determinar las percepciones expuestas por el alumnado, en el proceso de formación investigadora, en cuanto a lo experimentado curricularmente y con relación a la consecución de un aprendizaje autónomo, crítico y creativo. A su vez, la presentación y discusión de los resultados se han organizado a partir de tres preguntas de investigación: (1) ¿cuáles son las percepciones que tiene el alumnado en el proceso de formación investigadora, en cuanto a los aspectos favorecedores, dificultades encontradas y propuestas de mejora, en relación a la consecución de un aprendizaje autónomo?; (2) ¿cuáles son las percepciones que tiene el alumnado en el proceso de formación investigadora, en cuanto a los aspectos favorecedores, dificultades encontradas y propuestas de mejora, en relación a la consecución de un aprendizaje crítico? y (3) ¿cuáles son las percepciones que tiene el alumnado en el proceso de formación investigadora, en cuanto a los aspectos favorecedores, dificultades encontradas y propuestas de mejora, en relación a la consecución de un aprendizaje creativo?

Discusión Teórica

La Habilidad de Aprendizaje Autónomo

El aprendizaje autónomo es una competencia clave que debe ser fortalecida por la institución universitaria formadora de docentes, ya que, el desarrollo de cualquier aprendizaje presente como futuro queda fuertemente asentado en esta habilidad del aprendizaje autónomo (Velasco, 2018).

El desarrollo de la autonomía en el estudiante satisface necesidades no solo de instrucción, sino también psicológicas, competenciales en general y de motivación intrínseca (Alamri et al., 2020); así como, capacidades para una buena gestión del tiempo durante el desarrollo del propio proceso de enseñanza aprendizaje (Reyes, 2017).

La revisión de la literatura da a conocer diversas experiencias de aula implementadas por los docentes que evidencian los esfuerzos y logros alcanzados con respecto a favorecer el aprendizaje autónomo en el alumnado y entre ellas se destacan:

El modelo de formación realista reflexivo que contribuye al desarrollo de la autorregulación del aprendizaje del propio estudiante, reflejado a partir del fomento de procesos cognitivos de deconstrucción del conocimiento implícito y co-construcción y reconstrucción del conocimiento profesional (Alsina et al., 2019).

Actividades de aprendizaje personalizadas, en las que se trata de enseñar con las formas preferidas de los estudiantes desarrollando así, la autonomía y desarrollo conceptual de los mismos (Jang et al., 2016).

La incorporación de las nuevas tecnologías a través de cursos en formato on line, que según sugieren los resultados de Van der Beek et al., (2020) se pueden considerar promotores de aprendizaje autorregulado.

Con la realización de talleres supervisados de manera presencial se consigue un aprendizaje autónomo y significativo del alumnado (Álvarez et al., 2009); y en aquellas experiencias donde grupos de alumnado con mayor grado de autonomía apoyan a quienes no lo tienen tanto se genera mayor autonomía en el alumnado (Ng, 2018).

La Habilidad de Aprendizaje Crítico

La concepción de pensamiento crítico se reconoce como una habilidad que acoge diversos significados y posibilidades de actuación, y una de ellas, es la de evitar errores y tomar decisiones correctas o autorregularse y tomar más iniciativa social (Penkauskienė et al., 2019).

En la demarcada revisión temporal de la literatura profesional, que se ha llevado a cabo, se puede observar y dar cuenta de diversas prácticas favorecedoras de un pensar crítico en el alumnado:

Sönmez et al., (2019) han podido constatar que la práctica basada en la indagación y argumentación hacen experimentar mejoras significativas en el pensamiento crítico del alumnado. De otra forma, se destacan líneas promotoras del sentido crítico en el alumnado cuando se diseñan, por ejemplo, situaciones comprometidas con una educación que conjunta valores y conocimientos generando de esta forma, habilidades y disposiciones actitudinales críticas (Penkauskienė et al., 2019).

Existen otras evidencias que relacionan el desarrollo de la habilidad de pensamiento crítico de manera conjunta con otro tipo de habilidades complementarias, es el caso de lo observado por Wernersson y Orwehag (2016) que confirman que la activación de un pensamiento crítico desarrolla en el estudiante las habilidades analíticas y sintéticas. Otro gran referente es el propuesto por Fabres y Tapia (2017) que afirman que el desarrollo del aprendizaje crítico se articula paralelamente con ciertas habilidades instrumentales; como son la lectura, la escritura, el análisis y la síntesis; y con aquellas otras de orden relacional, como el trabajo en equipo (Sasson et al., 2018).

La revisión actualizada que hacen [Lorencová, et al., \(2019\)](#) sobre algunas experiencias en la promoción del pensamiento crítico en el ámbito de la formación docente, y que han sido vistas como adecuadas, deja expuesta las líneas de actuación a seguir y estas se sostienen sobre la diversidad de enfoques instructivos, formas de evaluación, contenidos y métodos, que como sostiene [Manzano \(2018\)](#) superen el enfoque tradicional en la enseñanza universitaria que dificulta que el alumnado adquiera un comportamiento más reflexivo, crítico y autónomo.

La Habilidad de Aprendizaje Creativo

La creatividad constituye una de las habilidades imprescindibles en el ámbito institucional educativo, porque es precisamente el acto creativo el que consolida toda innovación y diseño curricular. [Zhuang, et al., \(2020\)](#) sostienen que, el pensamiento creativo es un sello distintivo de la cognición humana que permite generar ideas novedosas y útiles en cualquier contexto de convivencia humana.

Hay datos alentadores sobre la creatividad como los expuestos por [Barbot y Said-Metwaly \(2020\)](#) que, en su estudio, con una gran muestra de más de trescientos mil participantes confirman que no existe un declive generacional de la creatividad. Y particularmente, en el ámbito educativo otras investigaciones señalan que la creatividad ha estado asociada a experiencias que se conforman en ambientes colaborativos como, para la resolución colaborativa de problemas ([Williams et al., 2016](#)). Por tanto, el trabajo en equipo, al igual que un desarrollo emocional bien construido son fundamentales para la generación de un desarrollo innovador en la academia, ([Hamid y Ismail, 2020](#)).

Algunas estrategias que pudieran implementarse a favor del pensamiento creativo del alumnado son propuestas por [Jahnke et al., \(2015\)](#) en el sentido de crear condiciones reflexivas que los dirijan hacia la toma de decisiones independientes y actitudes indagatorias para la producción académica de ideas originales. Por tanto, es importante seguir considerando como eje transversal el desarrollo de la creatividad en la formación universitaria, y particularmente en la formación inicial de docente, como una de las dimensiones humanas ligadas a la realización plena de la personalidad del individuo ([Espinosa-Zárate, 2019](#)).

Métodos y Materiales

Enfoque y Método de investigación

La investigación se vincula a la concepción paradigmática de corte cualitativo, específicamente desde la perspectiva interpretativa, centrándose en reconocer y valorar el significado que los mismos estudiantes le dan a su propia experiencia de aprendizaje para el desarrollo de las habilidades actitudinales para hacer investigación. Lo anterior ha sido concretado con la implementación de cada una de las fases propias del método de estudio de caso de tipo evaluativo ([Tójar, 2006](#)).

Categorías de Análisis

Un sistema de categorización mixta (Latorre, 2008) se ha constituido a partir de la revisión previa de la literatura empírica y de la búsqueda reiterativa de significados en los textos que lo participantes han generado. Quedando constituido la siguiente categorización:

Tabla 1

Categorización Mixta

Tema	Categorías	Sub Categorías
1. Aprendizaje Autónomo	1.1. Evidencias de logro	1.1.1. Valoración del logro del aprendizaje autónomo
		1.1.2. Conformación de actitud autodidacta
		1.1.3. Indagación de fuentes de apoyo
		1.1.4. Auto disciplina académica
		1.1.5. Gestión del tiempo
	1.2. Aspectos favorecedores	1.2.1. Estrategia de taller pedagógico
		1.2.2. Uso de portales de aplicación en la WEB
		1.2.3. Retroalimentación docente
		1.2.4. Retroalimentación entre pares
	1.3. Dificultades	1.3.1. Incumplimiento de asignación individuales.
		1.3.2. Ausencia
	1.4. Propuestas de mejora	1.4.1. Potenciar el trabajo individual
		1.4.2. Compromiso con el auto aprendizaje
	2. Aprendizaje Crítico	2.1. Evidencias de logro
2.1.2. Lectura crítica de material textual para investigar		
2.1.3. Expone sus puntos de vista		
2.1.4. Argumenta sus posturas		
2.1.5. Reflexión crítica sobre sus resultados de aprendizaje		
2.2. Aspectos favorecedores		2.1.6. Consenso de criterios
		2.2.1. Lectura comprensiva
2.3. Dificultades		2.2.2. Proceso de evaluación participativa
		2.3.1. Comunicar sus valoraciones
		2.3.2. Reconocimiento de errores en las tareas académicas
		2.3.3. Consenso de criterios
2.4. Propuestas de mejora		2.3.4. Ausencia
		2.4.1. Estrategias para fortalecer el aprendizaje critico
3. Aprendizaje Creativo		3.1. Evidencias de logro
	3.1.2. Generación de ideas	
	3.1.3. Solución de problemas	
	3.2. Aspectos favorecedores	3.2.1. Estrategia de taller pedagógico
		3.2.2. Retroalimentación entre pares
	3.3. Dificultades	3.3.1. Formatos estándares
		3.3.2. Falta de tiempo
	3.3.3. Ausencia	
	3.4.1. Incorporar estrategias para fomentar la creatividad	

Contexto y Participantes

La investigación se efectuó con 80 estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán de Tegucigalpa, Honduras, mismos que fueron seleccionados con la aplicación del procedimiento muestral intencional por oportunidad y accesibilidad a la muestra (Tójar, 2006). Entre algunas características de los participantes se puede mencionar que 61 son del sexo femenino y 19 del masculino, los estudiantes

cursaban el segundo, tercero y cuarto año de estudios y pertenecen a cinco carreras adscritas a dos facultades: Ciencias de la Educación y Humanidades.

Técnicas e Instrumento de Recolección de la Información

Para el proceso de recolección de información se empleó la técnica de la entrevista cualitativa (Latorre, 2008), a partir de la construcción de un instrumento con preguntas abiertas que permitió, durante la administración cara a cara de este, efectuar todas las preguntas de profundización necesarias para la comprensión basta de la temática en estudio. Cabe mencionar, que, tanto en el proceso de construcción del instrumento, como en la aplicación del mismo, se gestionó la calidad y ética de la investigación (Flick, 2014); a través de la aplicación del consentimiento informado y del resguardo efectivo de los datos obtenidos.

Técnica de Análisis de los Datos

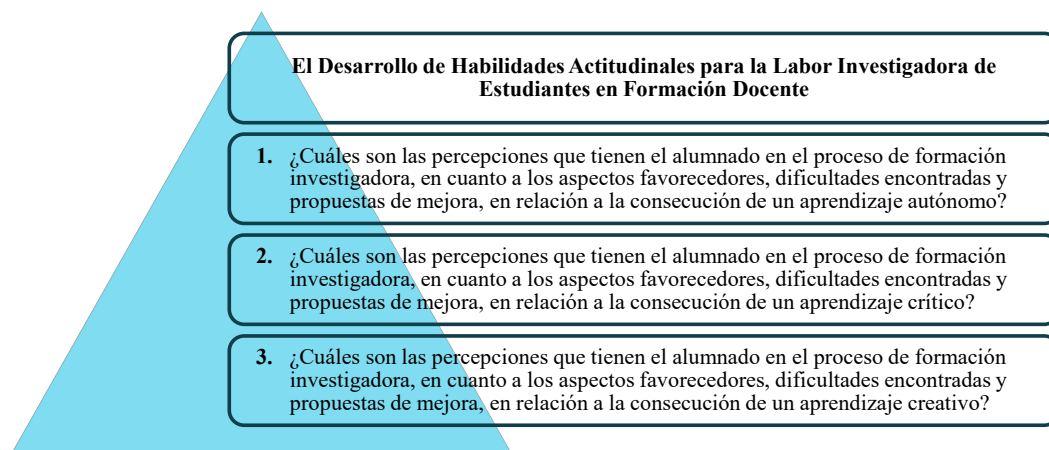
Los datos cualitativos, esencialmente, están cargados de significados diversos obtenidos de la experiencia vital de los participantes de la investigación. Una característica fundamental de estos datos es su densidad, por tanto, se aplicaron los procedimientos propios del análisis de contenido para datos cualitativos, permitiendo de esta forma su interpretación, comprensión, transformación y disposición (Tójar, 2006). Como apoyo a este proceso se utilizó el programa AQUAD 6, aplicación informática que permite el análisis de datos cualitativos dando soporte a la elaboración de aproximaciones teóricas fundamentadas.

Resultados

Los resultados dan conocer las percepciones del alumnado en torno al alcance de tres habilidades de carácter actitudinal que forman parte del proceso de desarrollo de la competencia investigadora del presente proyecto de investigación: aprendizaje autónomo, aprendizaje crítico y aprendizaje creativo. La presentación de los resultados se expone a partir de cada una de las preguntas de investigación, que de manera esquemática y correlacionada se muestran en la Figura 1.

Figura 1

Preguntas de Investigación



Nota. Fuente: Elaboración propia.

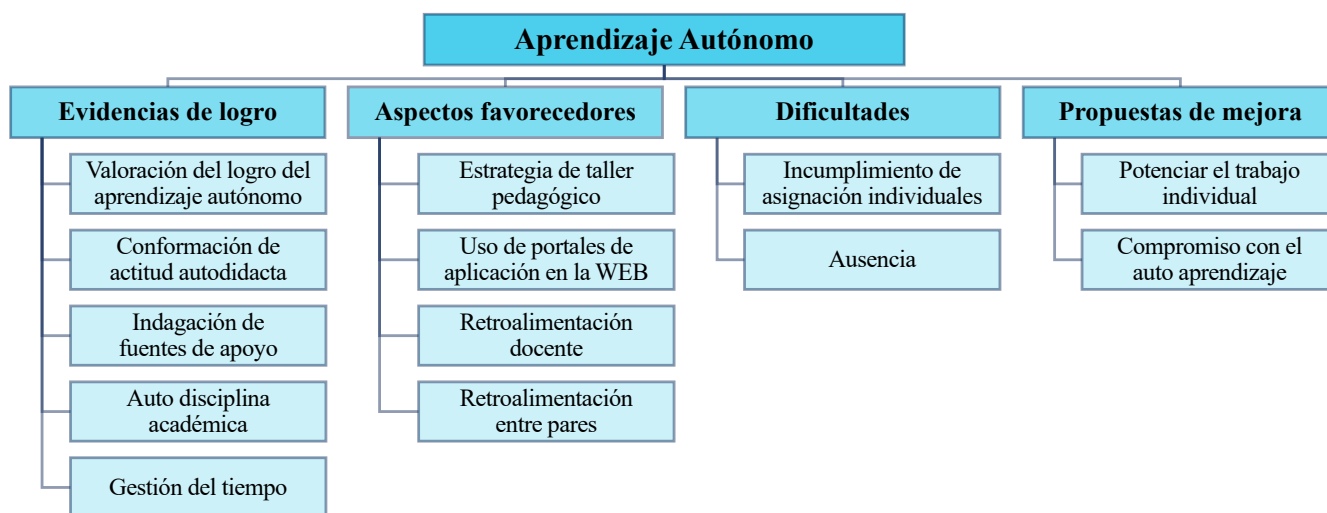
Pregunta de Investigación 1

El aprendizaje autónomo forma parte del conjunto de habilidades actitudinales consideradas esenciales en la formación investigadora, puesto que, apunta a formar un estudiante con actitudes de autoaprendizaje, disciplinados, interesados en la indagación constante, entre otras posturas de trabajo independientes que se requieren durante el desarrollo de procesos de investigación.

Las interpretaciones logradas, a partir de los comentarios literales de los participantes, han permitido la generación del grupo de categorías y sub categorías mostradas en la Figura 2, que se desarrollan a partir de las interpretaciones logradas de los argumentos textuales del grupo de participantes.

Figura 2

Categorías y Sub Categorías del Aprendizaje Autónomo



Nota. Fuente: Elaboración propia.

Las evidencias de logro representan la ratificación de los propios participantes sobre la obtención de la habilidad de aprendizaje autónomo para investigar. Al respecto, con las valoraciones del logro del aprendizaje autónomo se hace referencia al beneficio alcanzado por los estudiantes para trabajar de manera autónoma durante el proceso investigador: “Más que experiencia fue un reto para nosotros el poder trabajar casi un 100% de manera autónoma durante el desarrollo de la investigación, porque logramos trabajar de una manera autónoma”. (Alum. 40)

Este logro también se ha visto reconocido a partir de la conformación de una actitud autodidacta en el proceso de formación investigadora. Se percibió el compromiso que el estudiante asumió para activar sus propios recursos de aprendizaje, conformándose una disposición autónoma respecto a la instrucción directa del docente: “Teníamos que ser un poco autodidactas, buscar por nuestra cuenta, no siempre estar preguntémosle a la licenciada... leer, buscar información para poder desarrollar de una mejor manera el trabajo”. (Alum 2)

La indagación de fuentes de apoyo sugiere que el logro del aprendizaje autónomo se manifestó durante todo el proceso de aprender a investigar a través de la actitud indagatoria asumida por los estudiantes y reflejada en la búsqueda sistemática en internet y consultas con especialistas en investigación: “Teníamos que ser autónomo, investigar, consultar la web, preguntar y acercarse a personas que ya han pasado por esta etapa realizando investigación”. (Alum 19)

De otra manera, la auto disciplina académica como muestra del logro del aprendizaje autónomo quedó evidenciada con los comportamientos asumidos por los estudiantes, con el cumplimiento eficiente de las tareas asignadas en torno al proceso de investigación: “Cuando a uno le asignan hacer alguna parte del informe... entonces ahí uno es donde va e investiga cómo hacerlo bien y eso lo tomo como trabajo autónomo”. (Alum 75)

Finalmente, sobre la gestión del tiempo el alumnado admite que la disposición y cumplimiento de un breviarario detallado con cada una de las tareas que demandó el desarrollo del proceso investigador, son evidencia del logro del aprendizaje autónomo: “También nos sirvió el hecho de organizarnos, nosotras creamos en una lista de las cosas que teníamos que hacer paso por paso en base a los talleres que usted nos había dado, basado en lo que todavía nos hacía falta y en la lógica del informe”. (Alum 9)

Los aspectos favorecedores visibilizan los escenarios de interrelación entre los actores educativos, así como, las condiciones didáctico pedagógicas presentes durante el proceso de aprendizaje que contribuyeron al logro de la habilidad de aprendizaje autónomo para investigar.

La estrategia de taller pedagógico desarrollada en el proceso de instrucción sobre el proceso investigador generó las circunstancias oportunas para evidenciar el logro de la habilidad de aprendizaje autónomo: “La realización de cada uno de los talleres e instructivos fabulosos para trabajar de manera autónoma... ahí está todo escrito; usted lo que tiene es seguir instrucciones y buscar y gestionar por usted mismo los tiempos, los recursos y producir”. (Alum 01)

Así mismo, el uso de portales de aplicación en la WEB permite estimar que, el uso de recursos disponibles en el ciberespacio contribuyó al logro de la habilidad de aprendizaje autónomo: “Para el aprendizaje autónomo, entonces, fue buscar información en sitios seguros de la WEB para poder retroalimentarse o adquirir conocimientos con bases científicas”. (Alum 68)

Otro referente lo constituye la retroalimentación docente que muestra que, para el alumnado, la tutela académica ofrecida por el docente durante el proceso de enseñar a investigar ha sido determinante para el logro de la habilidad de aprendizaje autónomo: “La explicación que usted nos da, y aún más, nos brinda las tutorías y creo que es un paso muy grande para la autonomía de nosotros como estudiantes investigadores”. (Alum 82)

Desde otra perspectiva, la retroalimentación entre pares generada a partir de la asociación entre compañeros y apoyo mutuo, durante el desarrollo de la investigación, contribuyó al desarrollo de la

habilidad de aprender de forma autónoma: “Aprendí a investigar por mi propio gusto, ya que si tenía alguna duda me asesoraba con algún compañero o compañera”. (Alum 059)

Las dificultades hacen referencia a las situaciones personales reflejadas por el alumnado y que en alguna medida limitaron, en algunos, el logro de la habilidad de aprender de forma autónoma durante el desarrollo de la investigación.

El incumplimiento de asignaciones individuales muestra que, el avance de ciertos estudiantes en el logro de la autonomía durante el proceso investigador estuvo condicionado por la falta de responsabilidad de ellos mismos, en relación a dar cumplimiento a las tareas encomendadas: “Las dificultades creo que han sido falta de compromiso de parte mío, siento yo que en algunas cosas falle... debo mejorar en eso”. (Alum 15)

Sin embargo, hay estudiantes que ratificaron la ausencia de dificultades para trabajar de forma autónoma durante el proceso de investigación: “No, no porque creo que eso forma parte de uno, a mí siempre me ha interesado aprender de forma autónoma”. (Alum 66)

Las propuestas de mejora aluden a las observaciones realizadas por los participantes con el fin de acrecentar el compromiso particular y personal de cada estudiante para el logro del aprendizaje autónomo para hacer investigación

En tal sentido, sugieren potenciar el trabajo individual para acrecentar, durante el desarrollo del proceso investigador, algunas situaciones de aprendizaje individual que desarrollen empoderamiento en los estudiantes de sus propias habilidades para trabajar de manera autónoma: “Pues yo creo que el trabajo individual sería una de las propuestas que hace que uno pueda tener ese aprendizaje autónomo”. (Alum 64)

A su vez consideran que debe surgir un compromiso con el auto aprendizaje, se puntualiza que, para el logro de la habilidad de aprender de forma autónoma el estudiante debe poner empeño en el cuidado y atención de su propia formación investigadora: “Bueno, dedicar más tiempo de trabajo, saber organizarme en mis tareas para poder cumplir con todas... Creo que eso es como algo más personal de uno”. (Alum 16)

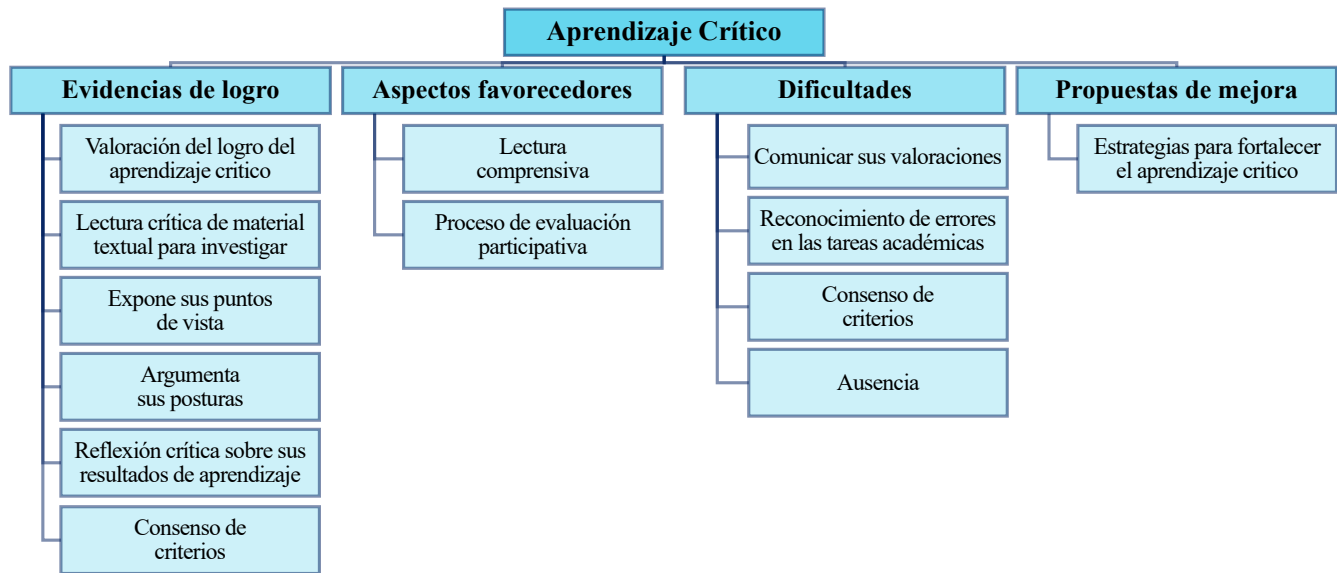
Pregunta de Investigación 2

El aprendizaje crítico en la formación investigadora es fundamental como parte de la conformación de la competencia investigadora en el estudiantado. Ser investigador demanda asumir posturas particulares y posicionamientos fundamentados en la información y los conocimientos generados durante la experiencia de hacer investigación.

Las acotaciones que lo constituyen han sido organizadas a partir del conjunto de categorías y sub categorías que se muestran en la Figura 3 y que, seguida de esta, son narradas de manera interpretativa y exponencial.

Figura 3

Categorías y Sub Categorías del Aprendizaje Crítico



Nota. Fuente: Elaboración propia.

Las evidencias de logro detallan cada una de las vivencias del alumnado en el proceso de hacer investigación y que confirman el progreso de la habilidad del aprendizaje crítico. Un primer aspecto refiere a la valoración del logro del aprendizaje crítico que los propios estudiantes manifiestan y ratifican haber alcanzado durante el desarrollo de la investigación: “Creo que en lo personal... que en la parte crítica... he podido superar un poco más en este proceso”. (Alum 64)

La lectura crítica de material textual para investigar refiere que, el logro del aprendizaje crítico quedó evidenciado por el alumnado al hacer una valoración crítica sobre la utilidad e importancia de la información teórica requerida para la investigación: “Mediante la lectura nosotros tuvimos que aprender a identificar cuáles eran los textos útiles, a poder criticar los documentos... que esté bien hecho y si no... buscar otros... hasta encontrar uno acorde a nuestras exigencias”. (Alum 09)

El poder exponer sus puntos de vista confirma el logro de un aprendizaje crítico, ya que, los estudiantes fueron capaces de exteriorizar sus opiniones y valoraciones durante el proceso de investigación implementado: “Si yo creo que al momento de que uno daba sus aportes y que los compañeros también compartían sus datos recolectados”. (Alum 77)

Otra evidencia del logro de la habilidad de aprendizaje crítico se refleja en la posibilidad que los estudiantes tuvieron para argumentar sus posturas durante el desarrollo de la investigación. Los alumnos se posicionaron de manera crítica y fundamentada: “Hubo situaciones en las que yo escuchaba un concepto o alguna palabra, entonces yo rápidamente decía no según lo que nos explicó la licenciada o según lo que leí en el manual no es eso”. (Alum 19)

De otra forma el cuestionamiento permanente de los productos logrados durante el desarrollo de la investigación. El alumnado logró un aprendizaje crítico reflejado en la atención cuidadosa que prestaron durante el proceso de investigación para la obtención de resultados de excelencia. “Nosotros siempre miramos de una forma crítica lo que hacíamos, si algo estaba malo lo corregíamos y hasta tres veces lo corregíamos siempre”. (Alum 53)

El consenso de criterios confirma el logro de la habilidad de aprendizaje crítico, porque los alumnos asumieron posturas conciliadoras para integrar los diferentes puntos de vista de sus compañeros durante el desarrollo de la investigación: “Uno decía una cosa, el otro tenía una opinión diferente, luego se partía tomando un poco de los dos puntos de vista hasta llegar a un solo consenso”. (Alum 24)

Los aspectos favorecedores dan cuenta de todas aquellas situaciones didáctico pedagógicas que influyeron de manera sistemática y precisa en el logro de la habilidad de aprendizaje crítico en los estudiantes.

La lectura comprensiva implementadas durante el proceso investigador les exigió a los estudiantes asumir posturas de juicio crítico y calificativo, resultando beneficioso para el logro de la habilidad de aprendizaje crítico: “Dónde realizábamos un trabajo de las lecturas teníamos que hacer un análisis crítico de ella con nuestros puntos de vista”. (Alum 15)

Por otra parte, el proceso de evaluación participativa implementado durante el proceso de enseñanza aprendizaje, caracterizado por la implicación activa de los diferentes actores educativos, condicionó favorablemente para el logro del aprendizaje crítico: “Siempre la retroalimentación venida desde un observador externo es importante... esto lo pudimos observar en las auto evaluaciones y co evaluaciones”. (Alum 14)

Las dificultades hacen referencia a ciertas situaciones presente durante el proceso investigador y que de alguna forma se convirtieron en obstáculos para la sucesión regular del logro de la habilidad de aprendizaje crítico en los estudiantes.

El desarrollo de la habilidad de aprendizaje crítico se vio afectado por la duda que afrontaban algunos estudiantes al momento de querer comunicar sus valoraciones y exponer sus propias ideas durante el proceso investigador: “Sí, creo que es el miedo a equivocarse... por la inseguridad que esté malo lo que vamos a decir”. (Alum 66)

El reconocimiento de errores en las tareas académicas da cuenta que una de las circunstancias que, de alguna manera, problematizaron el logro de una postura crítica durante la investigación, fue la negativa de ciertos estudiantes para aceptar las equivocaciones o incoherencias presentes en los trabajos por ellos realizados: “Si tuve dificultad y es el aceptar que estaba equivocada”. (Alum 1)

Otra de las dificultades afrontadas y que, ciertamente, limitaron la fluidez en el logro de la habilidad de aprendizaje crítico fue el consenso de criterios generando complicaciones durante el proceso investigador

para llegar a acuerdos consonantes con los diversos puntos de vista: “Primero fue bien complicado porque cada miembro del grupo quería como hacer prevalecer su opinión, entonces era ahí cuando se entraba en conflicto”. (Alum 54)

Como en todo proceso de interacción también existe la opinión de algunos estudiantes que revelan la ausencia de dificultades para adoptar posturas críticas durante el proceso investigador: “En esa parte de aprendizaje crítico no tuve dificultad”. (Alum 14)

Las propuestas de mejora, en este caso, aluden a las recomendaciones expresadas por los estudiantes sobre las medidas a tomar para obtener un mejor suceso con el logro del aprendizaje crítico para investigar. El conjunto de sugerencias ha quedado consolidado en la necesidad de establecer estrategias para fortalecer el aprendizaje crítico. El alumnado considera la importancia de concretar experiencias áulicas durante el proceso investigador que aporten en el estudiante el logro del aprendizaje crítico: “Los debates son una competencia o una técnica que nosotros podemos utilizar para poner en discusión ideas y propuestas”. (Alum 64)

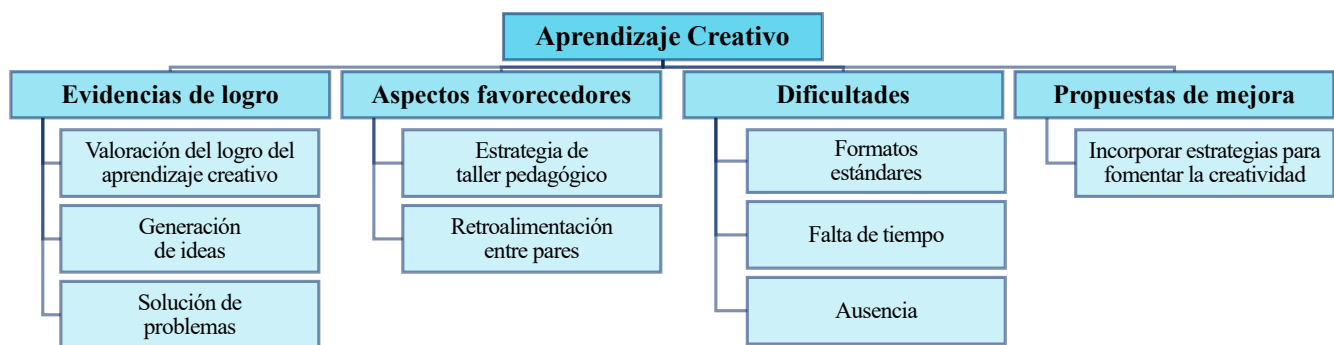
Pregunta de Investigación 3

El desarrollo del aprendizaje creativo, en el estudiantado, como parte de la formación investigadora es conveniente y necesario, ya que, los procesos de investigación son espacios para la generación constante de nuevas ideas.

Las inferencias alcanzadas de los relatos textuales de los participantes propiciaron la conformación del corpus de categorías y sub categorías que se muestran en la Figura 4 y que son desarrolladas a partir de las interpretaciones y los segmentos textuales recabados de los participantes.

Figura 4

Categorías y Sub Categorías del Aprendizaje Creativo



Nota. Fuente: Elaboración propia.

Las evidencias de logro constituyen las acotaciones interpretadas del alumnado que confirman haber logrado la habilidad de aprendizaje creativo. Una de las primeras representaciones es la valoración del logro del aprendizaje creativo que surge del propio alumnado, ya que, ellos mismos experimentaron

situaciones creativas durante el proceso investigador: “La verdad si aprendimos de una forma muy creativa y eso fue lo que más nos ayudó al inicio de la clase”. (Alum 80)

Una evidencia del logro de la habilidad de aprendizaje creativo de parte de los estudiantes quedó reflejada a partir de la participación activa de ellos con la generación de ideas de manera hábil y fecunda en beneficio de sus propios proyectos de investigación: “Realmente, usé esa creatividad... implementando ideas y acciones, siempre dando aportes creativos a la investigación y a todo lo que se estaba realizando”. (Alum 81)

Otra forma que da cuenta del logro de la habilidad de aprendizaje creativo en los estudiantes es la actitud que asumieron para dar solución a los problemas o inconvenientes suscitados durante el desarrollo de la investigación: “Estuvimos en momentos de desesperación al no poder realizar una asignación, pero con nuestro esfuerzo, creatividad y ganas de aprender pudimos alcanzar todos esos objetivos que nos propusimos”. (Alum 40)

Los aspectos favorecedores delimitan ciertas condiciones presentes durante el proceso investigador que aportaron al logro de la habilidad de aprendizaje creativo para hacer investigación.

La estrategia de taller pedagógico, referido al manejo didáctico utilizado en el proceso de enseñanza aprendizaje a investigar, reforzó el desarrollo de la habilidad de aprendizaje creativo: “Los talleres, insisto, los talleres lo obligan a ser creativo”. (Alum 1)

Otro factor en referencia es la retroalimentación entre pares que afianza el logro de la habilidad de aprendizaje creativo en el momento de hacer la investigación, debido a que estuvo influenciado por el apoyo recíproco y constante entre compañeros: “En esa parte he tenido compañeros que me han ayudado, que me han dado ideas para poder implementar algo de una forma sencilla y creativa y que yo no lo he tomado en cuenta”. (Alum 18)

Las dificultades aluden a ciertas disposiciones y circunstancias que estuvieron presentes durante el proceso investigador que limitaron las prácticas creativas del alumnado. Los formatos estándares o pautas pre establecidas para el desarrollo de la investigación tuvieron una repercusión desfavorable para el desarrollo de la creatividad de los estudiantes: “Sobre la creatividad limita que en el informe ya está estructurado cómo tiene que ir y no podemos ponernos a inventar allí”. (Alum 13)

La falta de tiempo se convierte en un aspecto adverso debido a que el tiempo del que disponían algunos alumnos era limitado y esto, redujo sus posibilidades para asumir posturas creativas durante el desarrollo de la investigación: “A veces por el tiempo, no nos daba a hacer bastante cosa entonces no nos daban para hacer más”. (Alum 05)

La ausencia de dificultades aglutina los comentarios del alumnado que sostienen no haber encontrado dificultad alguna para desarrollar su creatividad durante el desarrollo de la investigación:

“En mí no, porque me gusta mucho decir hay que innovar, hay que hacer algo nuevo, entonces no encontré dificultad”. (Alum 65)

Las propuestas de mejora condensan las sugerencias que los participantes hacen con el propósito de potenciar el desarrollo de la habilidad de aprendizaje creativo.

La interpretación efectuada de las opiniones de los participantes permitió generar una única sub categoría que hace referencia a la necesidad de incorporar estrategias para fomentar la creatividad. Se trata de incorporar a la planificación curricular una diversidad de actividades didácticas encaminadas a desarrollar la creatividad para hacer investigación: “Creo que sí, debería de haber una actividad en sí o una técnica que fortalezca esta área creativa”. (Alum 45)

Discusión de los Resultados

1. Con respecto a las evidencias de logro del aprendizaje autónomo los participantes valoran la conformación en ellos mismos de esta habilidad, considerada como clave en la formación inicial de docentes (Velasco, 2018).

Entre las actuaciones que confirman este logro se refleja que los estudiantes han asumido la práctica de indagación de fuentes de apoyo conformando de esta forma, una actitud autodidacta y de autodisciplina académica evidenciando su propia autorregulación cognitiva (Rahman et al., 2020) y de su propio proceso de aprendizaje (Mukhopadhyay & Kuan, 2019). Sumado a lo anterior, se destaca que los estudiantes han sabido hacer una correcta y adecuada gestión del tiempo, datos que coinciden con Reyes (2017) que considera que una buena gestión del tiempo resulta clave para alcanzar sucesivos grados de aprendizaje autónomo.

En relación a los aspectos favorecedores que hicieron posible el desarrollo de la capacidad para el autoaprendizaje, figuran las relaciones dialógicas sostenidas por el alumnado con la estrategia de taller pedagógico que fue la base para la conducción del proceso formativo, énfasis pragmático que resuena con el trabajo de Álvarez et al., (2009) que igualmente corroboran, que la implementación supervisada de talleres repercute en beneficio para que el alumnado logre aprendizaje autónomos y significativos. Así mismo, la vinculación con ese ciberespacio repleto de contenidos en las plataformas digitales ha sido, igualmente, promotor de una actitud autónoma (Van der Beek et, al., 2020).

Simultáneamente, se presentan dos espacios que mantienen en común una esencia dialógica diversificada en los efectos beneficiosos que comporta, por una parte, la retroalimentación entre pares que también propone el trabajo de Ng (2018) enfatizando que el apoyo entre iguales es de alto beneficio para forjar la autonomía y por otra, la retroalimentación docente, que como lo sugieren Jang et al., (2016) la atención de las necesidades particulares de los alumnos también contribuye a la asunción de posturas autónomas de los mismos.

Las dificultades que obstaculizaron el desarrollo de un aprendizaje autónomo quedan reducidas básicamente al incumplimiento de las asignaciones individuales de parte del alumnado, a lo que, se recomienda fortalecer las experiencias de aula fundamentadas en teorías para el desarrollo de la autonomía, como el modelo realista reflexivo que proponen [Alsina et al., \(2019\)](#). En cuanto a la ausencia de dificultades, se confirma lo expuesto por [Rahman et al., \(2020\)](#) en relación a que, la aplicación oportuna de estrategias claves para el desarrollo de la autonomía del alumnado es fundamental en todo proceso de enseñanza aprendizaje.

Con las propuestas de mejora se centra la atención en las observaciones que hace el estudiantado para acrecentar sus propios compromisos particulares para el logro de un aprendizaje autónomo a través de potenciar el trabajo individual y consecuentemente el compromiso con el autoaprendizaje y esto se relaciona con los resultados de [Alamri et al., \(2020\)](#) sobre la necesaria implicación psicológica de parte del estudiante en sus propios procesos de autonomía y de motivación intrínseca.

2. Con respecto a las Evidencias de logro del Aprendizaje Crítico los estudiantes han valorado y reconocido su propio logro del aprendizaje crítico y estos resultados son resaltados por [Lorencová et al., \(2019\)](#) que confirman que la implementación de experiencias didáctica adecuadas trae como beneficio la consolidación del posicionamiento crítico de los estudiantes. Evidencia de este logro son las prácticas cognitivas de orden superior asumidas por el alumnado a partir de la activación de sus habilidades analíticas y sintéticas ([Wernersson y Orwehag, 2016](#)) al momento de efectuar lecturas de manera crítica del material textual utilizado durante el proceso de investigación. De igual forma, el cuestionamiento permanente de los productos logrados en su experiencia académica es una práctica que se vincula con el posicionamiento que [Penkauskienė et al., \(2019\)](#) refieren, al considerar que, el pensamiento crítico se reconoce cuando el alumnado efectúa una auto revisión permanente de sus prácticas académicas, mejorando su desempeño y en consecuencia su aprendizaje.

El logro de habilidades críticas en el alumnado se muestra, también, por la certeza y seguridad de que los alumnos son capaces de exponer sus puntos de vista, argumentar sus posturas y lograr consensos de criterios diversos; estos resultados se pueden relacionar directamente con los resultados de [Sönmez et al., \(2019\)](#) que plantean que las experiencias de aprendizaje enfocadas en la argumentación y en el aprendizaje colaborativo ([Sasson et al., 2018](#)) repercuten en beneficio para el desarrollo de un pensamiento crítico en los estudiantes.

En lo referente a los aspectos favorecedores para la constitución de una actitud crítica de parte del alumnado se ha señalado que, una experiencia didáctica como las lecturas comprensivas implementadas durante el proceso formativo fueron constitutivas de la habilidad crítica tal como señalan [Fabres y Tapia \(2017\)](#) que la promoción de las habilidades lectoras, en el alumnado, contribuye paralelamente a la consolidación de las habilidades críticas de los mismos. El otro aspecto, hace referencia a las formas como se desarrolló el proceso de evaluación participativa durante dicho proceso, y al respecto [Lorencová, et al., \(2019\)](#)

sugieren que para la promoción del pensamiento crítico la evaluación es una de las líneas de acción a considerar con especial énfasis.

Las Dificultades que afrontaron los estudiantes durante el proceso de activación de posicionamientos críticos se pueden clasificar en tres dimensiones:

La primera, concerniente a posturas personales en cuanto a la inseguridad para compartir valoraciones y a la falta de reconocimiento de sus propios errores; estos hallazgos se vinculan al trabajo de [Manzano \(2018\)](#) que señala los vestigios de un enfoque tradicional limitante para el desarrollo de comportamientos críticos y auto críticos en el alumnado. La segunda dimensión, de naturaleza colectiva, recoge la dificultad de consensuar diferentes criterios a la hora de realizar el proyecto de investigación en los equipos de trabajo; al respecto [Kirschner y Stoyanov \(2020\)](#) expresan que la conjunción de experiencias de aprendizaje crítico y aprendizaje colaborativo puede garantizar que los futuros docentes se enfrenten de manera más acertada al mundo laboral y del conocimiento.

Finalmente, hay una tercera dimensión que ubica a aquellos que no presentaron ninguna dificultad. Estos resultados pueden reforzar lo que asevera [Sönmez \(2019\)](#) con respecto a que, la implementación práctica pedagógicas orientadas a la indagación neutraliza las potenciales dificultades para el desarrollo de un aprendizaje crítico.

Hay una sola propuesta de mejora que puntualiza la necesidad de generar estrategias para fortalecer el aprendizaje crítico en el alumnado, sugerencia que es congruente con los resultados de [Kirschner y Stoyanov \(2020\)](#) que consideran que el pensamiento crítico es una de las habilidades de gran significación en los programas de formación docente para que, estos, puedan hacer frente a los cambios de la sociedad del conocimiento.

3. Con relación al aprendizaje creativo, las evidencias de logro surgen a partir del auto reconocimiento del alumnado de su propio potencial creativo, dando paso a lo que [Jonsdottir \(2017\)](#) considera como una habilidad sustancial para que el alumnado active su propia agencia creativa y constructiva del saber.

Entre las actitudes asumidas por el estudiante, como muestras de este alcance creativo, está la generación de idea y contribución en la solución de problemas. Al respecto, los datos manejados en la investigación de [Zhuang, et al., \(2020\)](#) confirman que una de las manifestaciones distintivas de la creatividad humana es la generación de ideas novedosas y útiles. Sumado a lo anterior, los hallazgos de [Williams et al., \(2016\)](#) advierten que la creatividad en el ámbito de la educación siempre ha estado asociada a la resolución colaborativa de problemas.

En cuanto a los aspectos favorecedores que intervinieron en el logro de la creatividad de los alumnos se destacan, por una parte, la estrategia de taller pedagógico que formó parte del proceso de desarrollo de la competencia investigadora, experiencia didáctica que pueden ser considerada como un recurso a implementar en las aulas universitarias y concurrir de esta forma, a subsanar la brecha que

Ehtiyar y Baser (2019) encuentran entre el enfoque formativo universitario y el desarrollo del potencial creativo del alumnado. Por otra parte, las buenas relaciones académicas de retroalimentación entre pares que se suscitaron en el proceso de aprendizaje ponen en evidencia lo que Hamid y Ismail (2020) sostienen con respecto a que, el trabajo colaborativo desarrolla la creatividad del alumnado y trasciende en beneficio para su vida académica presente y su futuro actuar profesional.

En cuanto a las dificultades que los alumnos confrontaron durante el desarrollo de su proceso de formación investigadora se contemplan dos dificultades:

Una referida a la forma como se condujo el proceso didáctico pedagógico, haciendo referencia a la existencia de formatos estándares que limitaban su propio accionar creativo, por consiguiente, es necesario considerar lo que al respecto Gurak-Ozdemir et al., (2019) señalan a tener en cuenta la necesaria capacitación docente sobre estrategias que fomenten la ideación creadora en el alumnado.

La otra de carácter personal en cuanto a la limitación de tiempo, de parte del estudiante, para atender sus actividades académicas; a lo que se sugiere, seguir haciendo esfuerzos sistemáticos para fortalecer el actuar creador de los estudiantes, como medio ligado a la realización integral de los seres humanos (Espinosa-Zárata, 2019).

Finalmente, siempre está el grupo de los estudiantes que no encontraron dificultades durante el proceso, en concordancia con estos datos están los resultados alentadores de Barbot y Said-Metwaly (2020) que confirman la inexistencia de un declive generacional de la creatividad en el alumnado universitario.

Como propuestas de mejora se destaca la necesidad de potenciar la creatividad en el alumnado, esto implica hacer ajustes en el manejo didáctico metodológico de la propuesta curricular para desarrollar la competencia investigadora. De modo similar, Jahnke et al., (2015) consideran preciso conformar ambientes de aprendizaje que incorporen estrategias didácticas diversas y apropiadas para consolidar en el alumnado un aprendizaje creativo.

Conclusiones

El logro del aprendizaje autónomo para hacer investigación ha sido reconocido, tácitamente, por el alumnado y evidenciado a partir de actuaciones concretas a nivel académico y de orden personal. Pese a las dificultades afrontadas durante el proceso de desarrollo de esta habilidad, que señalaban la falta compromiso en su propio proceso formativo de parte de ciertos estudiantes, siempre estuvieron presente las relaciones dialógicas entre compañeros, con el docente, con las estrategias y con los recursos didácticos disponibles que hicieron realidad este logro. Sin embargo, siempre ha quedado abierta la posibilidad de incorporar estrategias didácticas durante el proceso indagatorio, que, por una parte, comprometan al estudiante a realizar individualmente ciertas actividades académicas y de otra, le generen motivación y responsabilidad con su propio aprendizaje.

Hay diversas realidades que dan cuenta del logro del aprendizaje crítico en los estudiantes, una de ellas, es la auto valoración que el mismo estudiante hace de este alcance y las otras refieren, por una parte; a los progresos cognitivos de estos para asumir posturas críticas durante el proceso investigador, y por otra; relacionadas al buen manejo sostenido entre compañeros para llegar a criterios unificados. Se puede determinar que, ciertas experiencias didácticas y las formas de conducir la evaluación durante la programación curricular, para enseñar a investigar, fueron determinantes para este logro; sin obviar las dificultades de orden individual y colectivas que estuvieron presentes durante toda la experiencia de aprendizaje. Como una propuesta para la mejora se deja claramente evidenciada la necesidad de enriquecer la propuesta curricular con mejores y más estrategias en beneficio del desarrollo de la habilidad de aprendizaje crítico para investigar.

Con respecto al aprendizaje creativo es evidente el reconcomiendo enfático de parte del alumnado de haber adquirido dicha habilidad, y por otra, la presencia de actitudes concretas en ellos mismos que igualmente confirman el logro. Todo esto es el resultado de las buenas prácticas didácticas y de la armoniosa convivencia entre compañeros. Se reconocen las dificultades de carácter personal de cada estudiante para el desarrollo propio de esta habilidad y otras atribuidas al entorno pedagógico, por lo que, precisa la necesidad de hacer ajustes en el manejo didáctico del programa curricular en función de incorporar estrategias didácticas específicas para el desarrollo de la creatividad en el alumnado.

Referencias Bibliográficas

- Alamri, H., Lowell, V., Watson, W. y Watson, S.** (2020). Using personalized learning as an instructional approach to motivate learners in online higher education: Learner self-determination and intrinsic motivation. *Journal of Research on Technology in Education*, 52(3), 322-352, <https://doi.org/10.1080/15391523.2020.1728449>
- Alsina, Á., Batllori, R., Falgàs, M. y Vidal, I.** (2019). Marcas de autorregulación para la construcción del perfil docente durante la formación inicial de maestros. *Revista complutense educación*, 30(1), 55-74. <https://doi.org/10.5209/RCED.55466>
- Álvarez, F., Rodríguez-Pérez, J., Sanz-Ablanedo, E. y Fernández-Martínez, M.** (2009). Aprender enseñando: elaboración de materiales didácticos que facilitan el aprendizaje autónomo. *Formación Universitaria*, 1(6), 19-28. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062008000600004>. E
- Barbot, B. y Said-Metwaly, S.** (2020). Is There Really a Creativity Crisis? A Critical Review and Meta-analytic Re-Appraisal. *Journal of Creative Behavior*. <https://doi.org/10.1002/jocb.483>
- Ehtiyar, R. y Baser, G.** (2019). University Education and Creativity: An Assessment From Students' Perspective. *Eurasian Journal of Educational Research*, 80(6), 113-132. <https://doi.org/10.14689/ejer.2019.80.6>

- Espinosa-Zárate, Z.** (2019). El cultivo de la creatividad para el diálogo intercultural. *Revista Española de Pedagogía*, 77(272), 29-45. <https://doi.org/10.22550/REP77-1-2019-05>
- Fabres, J. y Tapia, P.** (2017). Desarrollo de habilidades de comunicación académica para estudiantes en su primer año de formación inicial docente. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 8(33). <http://www.dialogoseducativos.cl/revistas/n33/fabres>
- Flick, U.** (2014). *La gestión de la calidad en investigación cualitativa*. Ediciones Morata, S.L.
- Gurak-Ozdemir, S., Acar, S., Puccio, G. y Wright, C.** (2019). Why Do Teachers Connect Better With Some Students Than Others? Exploring the Influence of Teachers' Creative-Thinking Preferences. *Gifted and Talented International*, 34(1-2), 102-115. <https://doi.org/10.1080/15332276.2019.1684221>
- Hamid, R. y Ismail, M.** (2020). University Students' Involvement in Developing Creative Thinking Skills through Teamwork Activities. *International Journal of Management Studies*, 27(2), 133-159. <https://sciendo.com/journal/IJME>
- Jahnke, I., Haertel, T. y Wildt, J.** (2015). Teachers' conceptions of student creativity in higher education. *Innovations in Education and Teaching International*, 52, 87-95. <https://doi.org/10.1080/14703297.2015.1088396>
- Jang, H., Reeve, J. y Halusic, M.** (2016). A New Autonomy-Supportive Way of Teaching That Increases Conceptual Learning: Teaching in Students' Preferred Ways. *Journal of Experimental Education*, 84(4), 686-701. <https://doi.org/10.1080/00220973.2015.1083522>
- Jonsdottir, S.** (2017). Narratives of creativity: How eight teachers on four school levels integrate creativity into teaching and Learning. *Thinking Skills and Creativity*, 24, 127-139. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2017.02.008>
- Kirschner, P. A. y Stoyanov, S.** (2020). Educating Youth for Nonexistent/Not Yet Existing Professions. *Educational Policy*, 34(3), 477-517. <https://doi.org/10.1177/0895904818802086>
- Latorre, A.** (2008). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó, de IRIF, S.L.
- Lorencová, H., Jarošová, E., Avgitidou, S. y Dimitriadou, C.** (2019). Critical thinking practices in teacher education programmes: a systematic review. *Studies in Higher Education*, 44(5), 844-859. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1586331>
- Manzano, B.** (2018). Teacher development for autonomy: an exploratory review of language teacher education for learner and teacher autonomy. *Journal Innovation in Language Learning and Teaching*, 12(4). <https://doi.org/10.1080/17501229.2016.1235171>

- Mukhopadhyay, K. y Kuan, S.** (2019). Where freshmen aspirations meet reality: factors influencing the learning outcomes of a living-and-learning program in an Asian university. *Higher Education Research & Development*, 38(5), 1015-1030. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1598337>
- Ng, C.** (2018). I learn for a job promotion: the role of outcome-focused career goals in motivating distance learners to learn. *Distance Education*, 39(3), 390-410. <https://doi.org/10.1080/01587919.2018.1476839>
- Penkauskienė, D., Railienė, A. y Cruz, G.** (2019). How is critical thinking valued by the labour market? Employer perspectives from different European countries. *Studies in Higher Education*, 44(5), 804-815. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1586323>
- Rahman, H., Guo, X. y Popescu, M.** (2020). A survey of beliefs and vocabulary Learning strategies adopted by EFL learners at shaikh zayed University. *Cogent Education*, 7(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1829803>
- Reyes, M.** (2017). Desarrollo de la competencia de aprendizaje autónomo en estudiantes de Pedagogía en un modelo educativo basado en competencias. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 16(32), 67-82. <https://doi.org/10.21703/rexe.20173267824>
- Sasson, I., Yehuda, I. y Malkinson, N.** (2018). Fostering the skills of critical thinking and question-posing in a project-based learning environment. *Thinking Skills and Creativity*, 29, 203-212. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2018.08.001>
- Sönmez, E., Kabataş Memiş, E. y Yerlikaya, Z.** (2019). The effect of practices based on argumentation-based inquiry approach on teacher candidates critical thinking. *Educational Studies*, 47(1), 59-83. <https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1654364>
- Tójar, J. C.** (2006). *Investigación Cualitativa Comprender y Actuar*. Editorial La Muralla, S.A.
- Van der Beek, S., Bellhauser, H., Karlen, Y. y Hertel, S.** (2020). New ways in fostering self-regulated learning at university: ¿How effective are web-based courses when compared to regular attendance-based courses? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 34(2), 117-129. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000254>
- Velasco, J.** (2018). Aprender en el aprender a lo largo de la vida. *Revista Iberoamericana de Educación/Revista Ibero-americana de Educação*, 76(1), 125-144. <file:///C:/Users/test1/Downloads/2648-Texto%20del%20art%C3%ADculo-1433-2-10-20180413.pdf>
- Wernersson, I. y Orwehag, M. H.** (2016). Scholarly skills as everyday practice- implications for education. *Higher education skills and work-based Learning*, 6(3), 224-236. <http://doi.org/10.1108/HESWBL-04-2015-0021>

Williams, R., Runco, M. y Berlow, E. (2016). Mapping the Themes, Impact, and Cohesion of Creativity Research over the Last 25 Years. *Creativity Research Journal*, 28(4), 385-394. <https://doi.org/10.1080/10400419.2016.1230358>

Zhuang, K., Yang, W., Li, Y., Zhang, J., Chen, Q., Meng, J. y Qiu, J. (2020). Connectome-based evidence for creative thinking as an emergent property of ordinary cognitive operations. *NeuroImage*, 227. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2020.117632>