

Letters

La función docente en la educación superior: reflexiones sobre la competencia crítica

The teaching function in higher education: reflections on critical competence

[García Moro, Francisco José](#) 

Universidad de Huelva – España

[Nicoletti, Javier Augusto](#) 

Universidad Nacional de La Matanza – Argentina

[Gómez Baya, Diego](#) 

Universidad de Huelva – España

Resumen

La función docente en la educación superior es una tarea compleja que demanda una reflexión por sus alcances relacionados con la mejora de la calidad de vida de la sociedad. El dominio de conocimientos por parte de los responsables de formar y la capacidad de transmitir los mismos y tomar decisiones con responsabilidad requiere de un análisis permanente, con el sentido de optimizar las estrategias y competencias formativas. El presente trabajo reflexiona sobre el pensamiento crítico entendido como una competencia fundamental para el docente universitario, puesto que facilita identificar aquellas formas de actuación e intervención educativa de calidad más adecuadas y necesarias para la promoción de la colaboración y el consenso.

Abstract

The teaching function in higher education is a complex task that demands reflection due to its scope related to the improvement of society's quality of life. The mastery of knowledge by those responsible for training and the ability to transmit it and make decisions with responsibility requires a permanent analysis, in order to optimize training strategies and competences. This paper reflects on critical thinking as a fundamental competence for university teachers, since it facilitates the identification of those forms of action and quality educational intervention that are most appropriate and necessary for the promotion of collaboration and consensus.

Palabras Clave:

Función Docente, Calidad Educativa, Pensamiento Crítico [i](#)

Keyword:

Teaching Role, Educational Quality, Critical Thinking [i](#) - [i](#) - [i](#)

Introducción

La función docente en la educación superior resulta un tema de debate, análisis y reflexión permanente y necesaria en nuestras sociedades actuales, por sus aportes a la búsqueda de una calidad educativa que promueva el aprendizaje del alumnado universitario y, como consecuencia, el desarrollo de la sociedad. En este sentido, se pueden encontrar una ingente cantidad de reflexiones, análisis, investigaciones, que profundizan de un modo u otro sobre el tema que planteamos, subrayando la importancia y vigencia que tiene.

En esta línea, basta con hacer referencia al informe de la UNESCO Caminos hacia 2050 y más allá (UNESCO, 2021), el cual recoge las opiniones de 1200 personas de casi 100 países con el objetivo último de reflexionar acerca de cómo la educación superior puede contribuir a mejorar el mundo del mañana para todos.

En muchos países se ha convertido en una cuestión de agenda que se ha concretado en acciones más o menos exitosas, lo que refleja la enorme dificultad de abordar un tema tan multicomplejo como es la función docente de calidad. Y es que, no hay que engañarse en este sentido, el acercamiento a la calidad de lo que se hace es poliédrica y muchas veces distorsionada por enfoques que simplifican una realidad con tantas bifurcaciones como la que tratamos. Más aún cuando dentro del piélago de roles docentes en función de la disciplina, nos centramos en aquellas que tienen como cometido la educación y el cambio social positivo; en todos los casos, pero muy especialmente en estas últimas, el peso de la sociedad resulta fundamental en cuanto que es, utilizando una ejemplificación gestáltica, figura y fondo.

Pensamiento crítico

En la sociedad de hoy, con sus fuerzas enfrentadas de globalización y localización, con el volumen y velocidad de circulación de información, resulta fundamental formar en el pensamiento crítico como competencia fundamental que permita facilitar la discriminación de aquello que es conveniente y apropiado de lo que no, siendo ya un problema definir qué es lo que conviene. Para responder adecuadamente a la complejidad social actual se requiere de ciudadanos formados que se caractericen por una mentalidad crítica, flexible y abierta ante la realidad cambiante (Moreno y Velázquez, 2017).

El cambio permanente que caracteriza a nuestra sociedad, con una desbocada creación de contenido, exigen nuevas competencias a nuestros universitarios que les permitan

establecer juicios autorregulados y fundamentados, siendo una de estas competencias el pensamiento crítico (Olivares y López, 2017; Paul y Elder, 2003; Wolton, 2013).

Como ejemplo, siguiendo la Memoria verificada del título de Grado en Educación Social por la Universidad de Huelva (España), entre las competencias que debe mostrar el futuro profesional de la educación social destacamos las siguientes por justificar la presente disertación:

- Diagnosticar y analizar los factores y procesos que intervienen en la realidad sociocultural con el fin de facilitar la explicación de la complejidad socioeducativa y la promoción de la intervención.
- Promover, respetar y velar por los derechos humanos, los valores democráticos y la igualdad social.
- Promover una postura personal y grupal de autonomía crítica y emancipadora ante la recepción de mensajes de los medios de información y comunicación social, y en especial ante los lenguajes persuasivos de los mismos.

Responder a estas exigencias de nuestra sociedad actual requieren de sistemas educativos con una metodología que favorezca mejorar la capacidad lógica (Perisse, 2016), y las habilidades de pensamiento crítico y formación integral de los estudiantes (Moreno y Velázquez, 2017); un cómo hacer las cosas que va más allá de recursos y prestigio institucional, que por supuesto también es importante, y que pone el foco en la persona del docente universitario, como profesional que debe de representar diferentes roles en favor de los fines y objetivos del desarrollo personal y social positivos del alumnado.

En las titulaciones que tienen como objeto de estudio formar a los que tienen que formar y actuar para favorecer la cohesión proactiva de la sociedad, responder acerca de la modalidad requerida para alcanzar una formación docente universitario de calidad en función que responsa a las exigencias sociales no es una tarea sencilla. Resulta apremiante, no obstante, hacer un esfuerzo para intentar responder a esta cuestión, más aún cuando hay una demanda creciente de que la educación superior genera respuestas y soluciones a los problemas reales de las personas del presente y del futuro.

De allí, que en la siguiente Tabla 1, se refleja el sentir de las personas acerca de la educación superior (UNESCO, 2021), teniendo en cuenta que, entre otras, se han seleccionado las cuatro categorías que profundizan el tema bajo abordado.

Tabla 1 Opiniones sobre lo que la educación superior debe de ofrecer en función de lo que preocupa a corto y medio plazo

Categorías de opinión que informan las personas	Preocupaciones y esperanzas de las personas	Qué debe de ofrecer la educación superior
Calidad de vida	Situaciones y condiciones favorecedoras de bienestar personal	Educación superior asequible y amplia para garantizar la igualdad de oportunidades El qué y cómo se enseña deben adaptarse a los individuos

Cambio social	Cambios culturales, políticos, económicos y sociales que afectan al comportamiento humano y a las condiciones del mundo	La educación y la investigación debe tener un compromiso más integral con la sociedad y las comunidades Las funciones básicas de la educación superior deben ser más relevantes para las necesidades de la sociedad y comunidades
Cuidado del medio ambiente	Efectos del ser humano en el medio ambiente y sus relaciones con los restos sociales	
Desarrollo de la tecnología	Las relaciones entre el desarrollo tecnológico y los cambios sociales, económicos y medioambientales	

Fuente: UNESCO (2021)

Siguiendo dicho informe (UNESCO, 2021), preocupa la calidad de vida, es decir, aquellas

condiciones, características, situaciones, de la persona y del entorno que ofrecen bienestar a sí misma y a los demás. Y no solo estamos hablando de cuestiones materiales, las cuales son obviamente fundamentales, sino más inmateriales como el bienestar emocional, la salud, las relaciones con nuestras familias y con los miembros de la sociedad, la seguridad, la aceptación de la diversidad y el estar integrado en nuestras comunidades.

Se desea que “la humanidad sea más consciente de las personas y del entorno que le rodea, desarrollando una convivencia basada en valores democráticos y cívicos y en la solidaridad” (p. 17); en donde “la posibilidad de que cada ser humano desarrolle todo su potencial y viva en una sociedad pacífica” (p. 19), sea accesible para todo el mundo.

Sin embargo, muchas veces esta intención clara por parte de las personas se enfrenta con la realidad paradójica de tener cada vez más derechos al tiempo que crece los mecanismos generadores de nuevas necesidades que parecen alienar más a la humanidad, generando una sensación de vacío existencial a la hora del hacer las cosas bien. Tal y como apunta García Inda (2008), hay una sobreinformación atenuando el efecto real de lo que es realmente el derecho del hombre, de la mujer, del niño, del discapacitado, etc.; cayéndose en una abstracción de lo que significa dificultando su comprensión y credibilidad. Se cae así con mucha frecuencia en una visión del otro individuo a un otro generalizado.

Por eso a la hora de sentir compasión y preocuparnos por los demás todos coincidimos en que debemos hacerlo por ese ser humano abstracto que nos proporciona la ciencia o la filosofía, pero luego cuando llega el ser humano concreto todo resulta más complicado, porque "el otro concreto" tiene sexo, ideología, raza, creencias, carácter, etc. y no parece coincidir con nuestro modelo abstracto de ser humano. Nuestra imagen

real siempre sale perdiendo respecto al modelo ideal. Eso también provoca escepticismo. En primer lugar, porque todos sabemos que quienes aman -o amamos- a los hombres y mujeres "en general", luego no soportan -o no soportamos- a los hombres y mujeres "en particular". Pero además, o en segundo lugar, porque cuando uno se pone a escarbar, es decir, a profundizar, a ver qué hay debajo de ese modo ideal, teórico y abstracto de ser humano, es inevitable que esconda una ideología, una cultura, etc. Inevitablemente entendemos que los demás, para ser auténticamente humanos, tienen que ser como nosotros. (García Inda, 2008, p.12).

Refiriéndonos a la transmisión de conocimientos en el ámbito universitario, se buscará que los docentes eviten el exceso de abstracción que aleja al alumno de la realidad del otro y promuevan una formación que integre a la persona con el contexto determinado en dónde se desenvuelve, con una historia de vida particular, con necesidades y características propias emergentes del entretejido social. En este sentido, partimos del presupuesto -en el ámbito y contexto que nos ocupa- referido a que lo universal, lo general y teórico cobra pleno sentido y legitimidad por lo particular al cual se debe de referir (García Moro, 2014). Obviamente, el currículum oculto adquiere una especial relevancia puesto que la forma de entender y desenvolverse del docente universitario se transluce en la forma de enseñar y seleccionar lo que se enseña y esto se revierte, se quiera o no, en el alumnado de educación superior.

Por tanto, retomando la cuestión que justifica el presente artículo, surge la pregunta respecto a qué docente universitario se adecua a este tipo de necesidades demandadas por la población a nuestras universidades. El dominio de conocimientos y la capacidad de transmitir los mismos, la capacidad de tomar decisiones con responsabilidad, el problema de la calidad de vida, el cambio social, la búsqueda de una mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la investigación ética y en favor del desarrollo sostenible, en definitiva, la defensa del derecho humano a una educación superior de calidad, forman parte la educación superior. Siendo, que la defensa de los derechos humanos no es optativa ni un regalo; tampoco son libertades, sino que también son obligaciones y responsabilidades para vivir en sociedades más justas e incluyentes (Gumucio, 2012).

Siguiendo el planteo de García Inda (2008), la cotidianidad, el ámbito doméstico, el trabajo, el colectivo, la intención de búsqueda responsable, la apuesta por la convivencia, son los elementos y útiles de trabajo para construir nuestro presente en una sociedad tan cambiante como la nuestra. "En una sociedad del cambio, es competencia de la educación social considerar y reflexionar acerca de la realidad que no es pero que debe ser" (Petrus, 1998, p.17), evitando los prejuicios y teniendo en cuenta lo que necesita el otro, teniendo cuidado de no marcar la acción socioeducativa por nuestros deseos, historias personales u objetivos institucionales (Ronda, 2012; Sen, 2010).

Pensamiento crítico y calidad

Para el acceso a la función docente en la educación superior dentro del ámbito español, se establecen criterios más o menos objetivos que sirven para evaluar la calidad investigadora de los docentes y que supone un filtro de entrada a dicha función. Se infiere que una postura equilibrada de valorar indicadores investigativos y docentes resulta la solución al problema; pero no termina de responder a la cuestión respecto de qué es un docente de calidad. Es en un paso cuantitativo importante a la hora de exigir

ciertos mínimos para acceder a la función docente, pero no necesariamente garantiza la calidad, aunque se empeñe en presuponerla; de hecho, puede darse, incluso, el riesgo de confundir la idea de la calidad, dando lugar a que la cantidad sea la que cobre el mayor protagonismo.

En este sentido, la calidad parecería cuantificarse en función de alcanzar un número determinado de méritos investigadores y docentes al momento de acreditarse en España para ejercer como docente, siendo que, en general, es probable que puedan encontrarse los siguientes escenarios en los docentes universitarios- pongamos dos a título de ejemplo-, siempre focalizado al campo de la intervención socioeducativa:

- Importante trayectoria investigadora, pero con escasa o nula experiencia en el ámbito aplicado social.
- Importante experiencia en el ámbito aplicado social, pero con escasa o nula trayectoria teórico e investigadora.

Si a estos dos escenarios, aunque polarizados, se le suma las creencias de cada cual, su historia personal, su forma de entender el mundo, el modo de entender la justicia, la diversidad, etc., la ecuación se complica necesariamente, haciendo que lo que se enseña no sea el único valor de peso en la enseñanza superior; y con ello, lo que no se enseña, la posición del docente ante cuestiones sociales, el modo de presentar la realidad social, etc., cobran la misma fuerza.

Además, está la cuestión de saber enseñar e interpelar al alumnado; de saber evaluar lo necesario de un futuro “transformador social” (García, 2015); de ser una persona que tiene la función de formar en el ámbito de la educación superior a los futuros maestros, comunicadores sociales, pedagogos, políticos, etc.

El rol que ocupan los docentes es central para estimular a los estudiantes en el pensamiento crítico con la utilización la tecnología, por ejemplo (García Moro, Gómez Baya, Muñoz Silva y Martín Romero, 2021); por ello, es que los procesos educativos destinados a formar a los formadores, buscan respaldar la implementación de modalidades formativas que sean adecuadas y participativas, y que permitan potenciar y capacitar a las personas para el desafío que exige cualquiera de los cambios que se producen en la sociedad (Nicoletti, 2014).

El responsable de formar, tiene que realizarlo bajo un marco de calidad y equidad con el sentido de contribuir a que el contexto sea continente y solidario (García Moro, Nicoletti y Gadea, 2022). En esta línea, una competencia fundamental para el docente universitario, tanto para sí mismo como para los otros y la sociedad, es el desarrollo de un pensamiento crítico que le permita identificar aquellas formas de actuación, tanto de su propia persona como la de los demás, que vaya en contra de los principios fundamentales que deberían regir el quehacer social: el bien de toda persona en sociedad.

Tal y como apunta Valencia y Puente (2018), el desarrollo de este pensamiento se constata como un objetivo en las reflexiones educativas actuales ya que se considera necesario estudiar, de una forma reflexiva y crítica, los cambios de nuestras sociedades actuales, ser capaz de interactuar de una forma autónoma y comprometida.

Por su parte, Franco, Almeida y Saiz (2014), lo consideran como un recurso cognitivo fundamental en la formación profesional, constituyéndose en una herramienta esencial a la hora de afrontar positivamente la gran información y situaciones complejas de la sociedad actual. Esta necesidad, realmente sentida y expresada en el discurso, es objeto de contradicciones claras a la hora de su desarrollo práctico; en este sentido, Pithers y Soden (2000) ya indican que no suele haber una adecuación clara entre lo que se considera necesario y lo que en la práctica se desarrolla en la enseñanza.

Sin embargo, en la línea de lo reflexionado por diversos autores (Moreno y Velázquez, 2017), para hacer frente de una forma adecuada a los retos importantes que la sociedad actual pone e impone a la persona, resulta necesario potenciar el pensamiento crítico con el objetivo último de transformar la realidad (García, 2015).

De allí, que es necesario aceptar que no basta con saber hacer bien, sino que igual de importante es el escrutar bien lo que hay y lo que debe de ser. Lo que se les pide a los futuros educadores del mundo es que crean en posibilidades y las defiendan con sus intervenciones educativas; en especial, que el mundo puede ser un lugar mejor para todos y que todas las personas tienen derechos y deberes para desarrollarse plena, positiva y saludablemente.

Para ello, es importante que el docente que los forma reconozca la opción de entender la existencia de una forma plena, por encima de intereses y formas sesgadas en entender el mundo. El docente de calidad necesita ser crítico con su forma de hacer las cosas, constituyendo la competencia crítica una buena estrategia. Si bien se hace mención permanente respecto de favorecer dicha competencia entre el alumnado, es necesario que el docente comprenda y tenga asimilada el valor de la misma.

Conclusiones

En el marco de la educación superior, y considerando que es una habilidad que se aprende el pensamiento crítico exige tiempo y dedicación (García Moro, Gómez Baya y Nicoletti, 2022). En este sentido, existe consenso entre los teóricos del pensamiento crítico (Ennis, 1987; Facione, 1990; Halpern, 1998; Paul y Elder, 2004; Saiz y Rivas, 2016), en que los componentes fundamentales que constituyen este pensamiento son las habilidades y las disposiciones (Betancourth Zambrano, 2020); más los conocimientos necesarios para saber de lo que se piensa, se habla y se hace (Mendoza, 2015; Vendrell, Morancho y Rodríguez, 2020). Valenzuela, Nieto y Muñoz (2014), consideran que la motivación posee un poder más predictor que el de las disposiciones para pasar del saber al hacer.

De esta forma, la competencia crítica se convierte en un factor de calidad con alta consideración para desempeñar la función docente en la educación superior. Sin embargo, no se trata solamente de saber desarrollar unas determinadas habilidades, el poner en juego un conjunto de disposiciones o tener motivación para pasar a la acción crítica, además de los conocimientos necesarios (sin los cuales poca crítica se puede hacer). También es necesaria la presencia de otros componentes que son fundamentales para la función docente y que redundan en su calidad frente a las exigencias sociales; estos son: el componente ético y el estético; o lo que es lo mismo, una forma de ser en el mundo y de estar en el mundo (ver Figura 1).



Figura 1 Componentes de la Competencia

Crítica. Elaboración propia

Por ello, no podemos hablar de educación en general, ni de educación social en particular, sin referirnos al campo de la ética, puesto que “la acción educativa es, en suma, una acción ética” (Campillo y Sáez, 2012, p. 33), cuya responsabilidad cabe a todos los actores de la sociedad, incluidos, por supuesto, “aquellos colectivos de profesionales [...] cuya vida laboral tiene la misión de ayudar a gente necesitada o excluida del sistema” (Pantoja, 2012, p. 67).

A la hora de implicarse, de contar y conocer historias de vida (Cury, 2007), es necesario plantearse una serie de interrogantes que afectan de lleno a la propia ética personal y a la deontología profesional del docente universitario. Ejemplo de ello, será poner en el foco de la cuestión crítica en profundizar respecto de reconocer si la propia visión de las cosas es la visión de todas las cosas; si la propia forma de entender el mundo tiene que ver con las formas posibles de entenderlo. De esta forma, la función fundamental será colaborar para que las personas sean competentes profesionalmente, pero también, personalmente en un contexto complejo de diversidad.

Se buscará promocionar el pasaje del protagonismo a la colaboración y el consenso, donde la técnica y el conocimiento se utilizan con responsabilidad, respeto, honradez, honestidad, voluntad, debido, principalmente a la naturaleza de la intervención: la persona (el otro). Para ello, debe gestarse un cuadro deontológico profesional que sea coherente, inclusivo y respetuoso del carácter único de cada persona, de sus derechos y diversidad.

Bibliografía - Bibliography

[Betancourth Zambrano, S. \(2020\). Evaluación del pensamiento crítico en estudiantes de psicología. San Juan de Pasto: Editorial Universidad de Nariño.](#)

[Campillo Díaz, M. y Sáez Carreras, J. \(2012\). Por una ética situacional en Educación Social. Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria. \(19\) 13-36.](#)

[Cury, A. \(2007\). Padres brillantes, maestros fascinantes. No hay jóvenes difíciles sino una educación inadecuada. Barcelona: Zenith/Planeta.](#)

[Ennis, R. H. \(1987\). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. In J. B. Baron & R. J. Sternberg \(Eds.\), Teaching thinking skills: Theory and practice \(pp. 9–26\). W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.](#)

[Facione, P. \(1990\). Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. The California Academic Press.](#)

[García Inda, A. \(2008\). Identidades y derechos colectivos. En R. S. Beltrán y D. S. M. Segura\(coords.\), De identidades. Reconocimiento y diferencia en la modernidad líquida \(pp. 75-191\). Universidad de la Rioja-Tirant lo Blanch.](#)

[García Moro, F.J. \(2015\). Manual de Competencias Psicológicas del Profesional de la Educación Social. Servicios de Publicaciones de la Universidad de Huelva.](#)

[García Moro, F.J.; Gómez Baya, D.; Muñoz Silva, A.; Martín Romero, N. A Qualitative and Quantitative Study on Critical Thinking in Social Education Degree Students. Sustainability 2021, 13, 6865.](#)

[García Moro, F.; Baya Gómez, D. y Nicoletti, J.A. \(2022\). El pensamiento crítico en la formación de los psicólogos. CyTA. Vol.21, N°2.](#)

[García Moro, F.J.; Nicoletti, J.A. y Gadea, W. Educación de calidad, contextos sociales e inclusión. CyTA. Vol. 21 N°1.](#)

[Halpern, D. \(1998\). Teaching critical thinking for transfer across domains. Dispositions, skills, structure training, and metacognitive monitoring. American Psychologist, 53\(4\). 449-455.](#)

[Gumucio Dagron, A. \(2012\). El derecho a la comunicación: articulador de los derechos humanos. Razón y Palabra, 17\(80\).](#)

[Franco, A., Almeida, L. y Saiz, C. \(2014\). Pensamiento crítico: reflexión sobre su lugar en la Enseñanza Superior. Educatio Siglo XXI, 32\(2\), 81-96.](#)

[Mendoza Guerrero, P. L. \(2015\). La investigación y el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios \(tesis doctoral, Universidad de Málaga\). Repositorio institucional de la Universidad de Málaga \(RIUMA\).](#)

[Moreno Pinado, W. E. y Velázquez Tejada, M. E. \(2017\). Estrategia didáctica para desarrollar el pensamiento crítico. REICE Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 15\(2\), 53-73.](#)

[Nicoletti, J.A. \(2014\). Aportes para la formación de formadores RiHumSo. Año 3- Número 5 – pp. 47-58.](#)

[Olivares Olivares, S.L. y López Cabrera, M. V. \(2017\). Validación de un instrumento para evaluar la autopercepción del pensamiento crítico en estudiantes de medicina. REDIE. Revista electrónica de investigación educativa, 19\(2\), 67-77.](#)

[Pantoja Vargas, L. \(2012\). Deontología y código deontológico del educador social. Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, 19, 65-79.](#)

[Paul, R. y Elder, L. \(2003\). La mini-guía para el pensamiento crítico. Conceptos y herramientas. Dillo Beach: Fundación para el pensamiento crítico.](#)

[Perissé, M. \(2016\). La epistemología como propedeútica de la enseñanza universitaria. En Nicoletti, J.A. \(Coordinador\). Desafíos en educación superior. Buenos Aires: UNLaM, 3351.](#)

[Petrus Rotger, A. \(1998\). Pedagogía social. Barcelona: Ariel Educación](#)

[Pithers, R.T. y Soden, R. \(2000\) Critical thinking in education. Educational Research, 42\(3\), 237-249.](#)

[Ronda Ortín, L. \(2012\). El educador social. Ética y práctica profesional. Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, \(19\) 51-63.](#)

[Saiz, C. y Rivas, S. \(2016\). New teaching techniques to improve critical thinking. The DIAPROVE methodology. Educational Research Quarterly, 40\(1\), 3-36.](#)

[Sen, A. \(2010\). La idea de la justicia. Madrid: Taurus.](#)

[UNESCO \(2021\). Caminos hacia 2050 y más allá. Resultados de una consulta pública sobre los futuros de la educación superior. UNESCO.](#)

[Valenzuela, J., Nieto, A. y Muñoz, C. \(2014\). Motivación y disposiciones: enfoques alternativos para explicar el desempeño de habilidades de pensamiento crítico. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 16\(3\), 16-32.](#)

[Vendrell I Morancho, M. y Rodríguez Mantilla, J. M. \(2020\). Pensamiento Crítico: conceptualización y relevancia en el seno de la educación superior. Revista de la educación superior, 49\(194\), 9-25. Epub 27 de noviembre de 2020.](#)

[Wolton, D. \(2013\). Informar no es comunicar. España: Gedisa.](#)

Google Scholar Index

Article

[La función docente en la educación superior: reflexiones sobre la competencia crítica](#)

Publisher:

[Ciencia y Técnica Administrativa - CyTA](#)

Version of Record - VoR

Journal: [Técnica Administrativa](#)

Volume: 21 , **Number:** 3, **Order:** 2 ; **ISSUE:** 91

Date of publisher: 2022-07-15

URL: www.cyta.com.ar/ta/article.php?id=210302

License: [Atribución 4.0 - Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

© [Ciencia y Técnica Administrativa](#)

Registro ISSN: [1666-1680](#)

Cita del artículo

García Moro, Francisco José; Nicoletti, Javier Augusto; Gómez Baya, Diego (2022). La función docente en la educación superior: reflexiones sobre la competencia crítica. *Técnica Administrativa*. 21(3), 2. <https://www.cyta.com.ar/ta/article.php?id=210302>

GenAI Curation Assistant

[Inteligencia Artificial Generativa para usos académicos »](#)

Compartir en redes sociales

[Facebook](#) / [Twitter](#) / [Whatsapp](#) / [LinkedIn](#) /

To send article, send it to the email: **editorialcyta@gmail.com**

Identify it, in the subject field, with the word: **Article**

In the **body** of the email, indicate the following information for each of the **authors, name to be quoted, filiation, and email.**

Técnica Administrativa se encuentra *indexada* en los siguientes directorios de publicaciones científicas: [Scholar Google](#), [DIALNET](#), [ZDB](#), [LATINDEX](#), [WorldCat](#), [Crossref](#), [REBIUN](#), [PURL](#), [Ágora](#), [Miar](#), [BINPAR](#), entre otros.