

Capítulo 7

Hacia un modelo de *b-learning*: facilitar el pensamiento crítico sustentado en el cosmopolitismo

*Ileana Clotilde Osuna Bejarano*¹
*Ana Karina Osuna Lizárraga*²
*Ramón Ismael Alvarado Vázquez*³
*Jorge Lizárraga Reyes*⁴

<https://doi.org/10.61728/AE24050074>

¹ ileanaosuna@uas.edu.mx; Universidad Autónoma de Sinaloa, Mazatlán, Sinaloa, México

² karinaosuna@uas.edu.mx; Universidad Autónoma de Sinaloa, Mazatlán, Sinaloa, México

³ ramonalvarado@uas.edu.mx; Universidad Autónoma de Sinaloa, Mazatlán, Sinaloa, México

⁴ jorge.uas@uas.edu.mx; Universidad Autónoma de Sinaloa, Mazatlán, Sinaloa, México

Resumen

Este trabajo de investigación se centró en la exploración de un enfoque educativo innovador que busca promover el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes, basándose en los principios del cosmopolitismo, el cual representa un fundamento epistemológico para un modelo *b-learning*. La investigación se abordó con el objetivo de distinguir en qué medida están presentes herramientas del *b-learning* en el currículum vivido para el desarrollo del pensamiento crítico desde la lógica del cosmopolitismo. Para ello, se empleó un diseño de investigación de naturaleza descriptiva a través de una metodología cuantitativa. En los resultados se observó que los alumnos sí utilizan herramientas del *b-learning* que abonan al desarrollo del pensamiento crítico; no obstante, en la ausencia del uso de herramientas con actividades cognitivas que involucran el diálogo, el pensamiento crítico difícilmente logrará una concreción con respecto a la responsabilidad social, transformadora y emancipadora del cosmopolitismo en las necesidades y problemáticas locales.

Introducción

Con el desarrollo de la tecnología en la educación, un gran número de naciones ha decidido redimensionar su uso basándose en la diversificación de las modalidades educativas y métodos de enseñanza a los que dicha tecnología ha dado lugar. En este sentido, el *b-learning* o aprendizaje híbrido, maximiza las ventajas del aprendizaje presencial en conjunción con una multiplicidad de medios y recursos digitales en un ambiente virtual.

La incorporación de esta modalidad virtual-presencial a la educación requiere de una reestructuración del currículum, no solo en cuanto a las necesidades técnicas y metodológicas de la enseñanza y el aprendizaje, sino a un modelo que fundamente al *b-learning* en el currículum, entendiéndolo como “expresión y concreción del plan cultural de la escuela” (Sacristán, 2009). En tal sentido, en esta investigación se realizó un acercamiento exploratorio al uso del *b-learning* en la educación

superior, partiendo del supuesto de que el cosmopolitismo en una visión de acción, participación y pensamiento crítico, proporciona el sustento cultural para la inclusión de un modelo de *b-learning* en los currícula de las licenciaturas de la UAS.

Este posicionamiento requirió de un análisis de los procesos culturales que encuentran su fundamento en el cosmopolitismo, para lo que se estipuló la pregunta de investigación: ¿en qué medida el pensamiento crítico como elemento clave del cosmopolitismo, adaptado a nuestro contexto local, puede ayudar en la construcción de un modelo de *b-learning* en la finalidad de plantear un sustento epistemológico para el currículum formal y vivido en las licenciaturas de la UAS?

Para responder a la pregunta de investigación se planteó el siguiente objetivo: Distinguir en qué medida están presentes herramientas del *b-learning* en el currículum vivido para el desarrollo del pensamiento crítico desde la lógica del cosmopolitismo.

El estudio se organizó en cuatro apartados: (1) la necesidad de plantear desde el cosmopolitismo un modelo de *b-learning* que responda a las necesidades de ciudadano en la sociedad actual y contexto local; (2) el posicionamiento del *blended learning* en la educación superior, sus diferentes técnicas y herramientas, y su relación con la búsqueda de un modelo basado en el cosmopolitismo; (3) resultados; (4) discusión y (5) conclusiones.

La pregunta de investigación tiene su antecedente en el modelo curricular planteado en el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2025 de la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS), el cual está orientado a: “actualizar, reorganizar y diversificar la oferta educativa de la universidad, basado en los tipos de currículum flexible y semiflexible, sin olvidar que las condiciones actuales nos orientan a hacer uso de la tecnología para diversificar las modalidades e incorporar, además de la presencial, la modalidad mixta y virtual” (PDI 2025, 37). Para esos efectos, se estipula en el objetivo estratégico dos, la factibilidad y pertinencia de establecer una nueva oferta educativa basada en las modalidades presenciales, mixtas y virtuales.

En esta idea de plantear factibilidades y pertinencias en torno a la modalidad de *blended learning* o modalidad mixta, Olitsky y Cosgrove

(2020) establecen que el *b-learning* se observa como un enfoque pedagógico que integra la efectividad y las oportunidades de socialización de las posibilidades del aprendizaje activo mediado por la tecnología en línea con el salón de clase. Esta oportunidad de interactuar con el contenido académico dentro y fuera del aula, de sus pares y de la escuela o facultad, con materiales actualizados y de calidad, involucra a más estudiantes que solo a la minoría vocal en una clase presencial. Idealmente, argumenta Poon (2013), beneficia a los estudiantes al dar flexibilidad al tiempo que dedican al estudio, acceso más amplio y sencillo a los recursos de aprendizaje y un nivel de autonomía mayor en la regulación de su aprendizaje.

No obstante, la pertinencia y ventajas del *b-learning* planteadas por distintos autores, además de qué tan factible sería la implementación de esta modalidad de aprendizaje, este estudio pretende ir más atrás: un fundamento para un modelo de *b-learning* que encontramos en el cosmopolitismo de acción local y la comunicación de esta localidad con lo global. En esta fase exploratoria, entendida según Ramos-Galarza (2020) como aquella que es aplicada en fenómenos que no se han investigado previamente y se tiene el interés de examinar sus características, se toma el pensamiento crítico para articular los recursos y métodos del *b-learning* con un cosmopolitismo cultural, transformador y reflexivo de la realidad cotidiana de lo local, en Sinaloa, lo nacional y lo global.

Esta conjunción de lo local y lo global se observa en la mirada cosmopolita de Beck (2018), siendo esta una mirada cotidiana, una realidad a la que los individuos deberían adaptarse y responder de manera histórica, reflexiva y dialógica frente a las contradicciones culturales. Es una mirada crítica consigo misma, con los riesgos locales y globales, con las interdependencias y con la mezcla cultural. Esta traducción del cosmopolitismo a lo cotidiano “invita a la acción política (estatal) y subpolítica (de la sociedad civil)” (Beck, 2005 pág.52). El desarrollo de una opinión pública sobre el riesgo, las decisiones racionales y la conciencia pública son caminos para el desarrollo de una cultura cosmopolita.

Traducir la mirada cosmopolita de Beck a la educación requiere entonces de una orientación diferente del pensamiento y discurso de la

globalización hegemónica, una orientación que Nussbaum (2020) propone como política y cívicamente guiada, y que aporta beneficios:

1. A través de la educación cosmopolita aprendemos más de nosotros mismos.
2. Estamos mejor preparados para resolver problemas que requieren el conocimiento de lo local y la cooperación internacional.
3. Reconocemos las obligaciones morales que son reales para nuestra comunidad, para el resto del mundo y que de otra manera no se reconocerían.
4. Aprendemos a hacer argumentos consistentes y coherentes que estamos preparados para defender.

Nussbaum (2020) nos refiere a un marco cosmopolita en el que los estudiantes puedan aprender cómo relacionar los problemas y preocupaciones locales a las internacionales y viceversa, no solo desde una noción emotiva, sino desde una noción teórica y conceptual que les permita construir argumentos de fuerza, lo que Beck llama conciencia y opinión pública.

El acoplamiento de lo local a lo internacional nos habla de cómo podemos entender los efectos de la globalización, cómo trabajar con ellos, cómo mitigar sus consecuencias, especialmente desde la educación y la formación de un ciudadano informado y activo, que tenga las herramientas para resistir ser tratado solo como consumidor de productos culturales globalizados. Productos que devienen de lo que Santos (2019) llama globalización hegemónica o localismo globalizado.

En contraposición a esa forma de globalización, Santos (2019), sostiene que lo local puede alcanzar la globalidad encontrando diferentes formas de resistencia para desglobalizarse del grupo de condiciones que lo han convertido en local, este proceso es lo que él llama globalización contrahegemónica. Este tipo de globalización implica dirigirse hacia nuevos movimientos sociales, a combatir la monocultura y a repensar una epistemología. En esta era de globalizaciones y exclusiones, Santos propone el cosmopolitismo oposicional o subalterno, un cosmopolitismo que emerge desde abajo, lo que él llama sur, desde los que son mayoría en el planeta.

Mientras que el cosmopolitismo propuesto por Santos (2019) se inclina por una acción y participación real en oposición al pensamiento

occidental moderno desde las comunidades del sur, el cosmopolitismo metodológico de Beck (2018) se posiciona frente a la globalización y sus riesgos como una realidad a la que los individuos deben responder por medio de la conciencia y la opinión.

La formación para el nuevo ciudadano, según el mismo autor, consiste en desarrollar la racionalidad, la autonomía de pensamiento y de las virtudes cívicas, el pensamiento crítico, la sensibilidad a los que son diferentes a él, la cooperación, la capacidad de diálogo para resolver conflictos, la comprensión de las interdependencias en un mundo globalizado, la preocupación de los derechos humanos, entre otros.

Estas características del nuevo ciudadano confluyen en el pensamiento crítico desde la construcción de argumentos de fuerza frente a las contradicciones culturales presentes en nuestra cotidianidad provenientes del mundo globalizado, hasta la aplicación de tales prácticas en la detección y solución de las problemáticas locales. A la luz del enfoque sociológico del cosmopolitismo, el pensamiento crítico tiene la tarea de mediar entre la información proveniente de las TIC y la realidad de las problemáticas locales y globales.

Las TIC no solo son instrumentos técnicos, son además instrumentos para guardar e intercambiar información en una compleja conformación cultural que disfraza y recodifica nuestro presente y el futuro en una vasta red de intereses económicos nacionales e internacionales. A modo de ejemplo, se observa de manera local, que se ha enraizado una subcultura del narcotráfico que incluye corridos, películas, leyendas, literatura, pintura, influencers, etc., que mercadólogos, publicistas y diseñadores de imagen han transformado de estigma a legitimación cultural.

Esta aceptación general de la violencia, dulcificada por los media, discrepa de la realidad de una población que respira temor, desconfianza y hasta muerte. Este doble gesto de la violencia en Sinaloa resulta indistinguible para una gran mayoría de la población. Esas tutelas inevitables de la hegemonía cultural requieren como contraposición la formación de un ciudadano que piense desde otra perspectiva. Contrahegemonicamente, los currícula y la integración del b-learning, pueden ayudar a cumplir con la misión social y académica de la universidad.

Es decir, que colaboren en el redireccionamiento de las pautas culturales dominantes y apoyen las cualidades vocacionales de los estudiantes universitarios.

De igual manera, otras problemáticas sociales, económicas y políticas pueden abordarse desde el cosmopolitismo cultural local, como lo son las derivadas de las actividades económicas de Sinaloa, en donde el sector primario como la agricultura (la cual da identidad al estado), la pesca (que está entre los primeros lugares en captura de camarón, atún y sardina), y la ganadería, están sobreexplotadas.

El pensamiento crítico se reinventa en su modo de acercarse a cada problemática social, como lo plantea Santos (2018), desde las distintas formas democráticas, colectivas, desde una perspectiva intercultural, en una diversidad de visiones y versiones, en una voluntad de transformación social. El diálogo, que implica tensión y disrupción, también acuerdo y disenso en un clima de respeto por el otro, de solidaridad y libertad, es indispensable para que el pensamiento crítico sea posible, no solo en un ambiente áulico presencial, sino también en el virtual.

Teniendo en mente que el pensamiento crítico no es meramente el resultado de la exposición a ambientes educativos físicos o virtuales, sino que surge de las relaciones que se gestan en estos, se exploraron diferentes investigaciones que explican las prácticas, los métodos, las herramientas, diseños de aprendizaje, así como una multiplicidad de criterios frente al b-learning. Ello con el fin de distinguir las herramientas del b-learning, que en la lógica del cosmopolitismo y el pensamiento crítico están presentes en el currículum vivido y abonan a un modelo de b-learning.

Estado del arte: el posicionamiento del *blended learning* en la educación superior, sus diferentes técnicas y herramientas, y su relación con la búsqueda de un modelo basado en el cosmopolitismo

Debido a que esta investigación se centra en la exploración de un enfoque educativo innovador, que busca promover el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes, basándose en los principios del cosmopolitismo y que el mundo es cada vez más globalizado y diverso; es crucial fomentar habilidades que permitan a los individuos comprender, analizar y cuestionar de manera reflexiva la realidad que los rodea. En este contexto, el modelo *b-learning* surge como una estrategia pedagógica que integra tanto el aprendizaje presencial como el virtual, aprovechando las ventajas de ambas modalidades para fortalecer el pensamiento crítico y la apertura hacia diferentes perspectivas globales: culturales, sociales y políticas. En esta sección se analiza el estado del arte acerca de la aplicación del modelo *b-learning* en la promoción del pensamiento crítico, revisando estudios previos, enfoques teóricos y prácticas educativas en este campo, con el propósito de proporcionar una base sólida para el desarrollo de un modelo *b-learning* orientado al cosmopolitismo y su impacto en la formación de ciudadanos local y globalmente conscientes.

En una investigación que analiza los desafíos y oportunidades del aprendizaje combinado en escuelas rurales y remotas, se explica cómo el *b-learning* ayuda a los distritos escolares a equilibrar los problemas de oferta y demanda de maestros en áreas rurales y remotas. El estudio afirma que este enfoque es excelente para la enseñanza y el aprendizaje en áreas rurales en cuanto a la disponibilidad de los maestros, tiempos de traslado de los estudiantes y la interacción de los alumnos con compañeros y profesores (Ghimire, 2022).

Con el objetivo de conocer el impacto del uso del *b-learning* en el rendimiento de los estudiantes de un curso de física, en la Facultad de Odontología de la Universidad de Ajman, se realizó una investigación donde se encontró que el rendimiento varía de acuerdo con el género de

los estudiantes en el grupo experimental —en favor de las mujeres— (Alsalhi et al., 2021).

En la publicación “El profesorado universitario frente a la modalidad semipresencial desde la óptica del estudiante”, se analiza el origen y la configuración actual de la modalidad *b-learning* en la universidad; así como un primer acercamiento cuantitativo a las necesidades de formación de los profesores que trabajan con esta modalidad, desde la perspectiva de los estudiantes. Se subraya la importancia de que los profesores de educación superior, al igual que sus colegas en todo el mundo, estén preparados para orientar a las generaciones futuras en la adquisición de sus procesos de aprendizaje, mostrando una actitud positiva y desarrollando competencias tecnológicas (Parra Encinas et al., 2021).

Ruhalhti y Aarnio (2018), presentan un informe sobre los resultados del aprendizaje profundo de estudiantes y docentes a través de un nuevo diseño de aprendizaje pedagógico. Afirman que el trabajo a su propio ritmo profundiza los logros, así como la creación de conocimiento colaborativo dialógico. Los artefactos creados en los círculos de estudio incluían signos de aprendizaje profundo alcanzado a través del proceso de cuatro fases. Concluyen que es necesario desarrollar procesos de aprendizaje transparentes, donde el conocimiento y la tecnología han sido identificados como críticos para entender el futuro de la formación docente.

Un estudio titulado “Authentic, dialogical knowledge construction: a blended and mobile teacher education programme”, identifica los desafíos y oportunidades inherentes a la adopción de un modelo de actividad dialógica. Los hallazgos de este estudio sugieren mejorar el andamiaje y la orientación centrados en el alumno, particularmente al comienzo del proceso de aprendizaje. Además, los métodos que desarrollan habilidades y competencias dialógicas deben integrarse en la formación docente de la forma más amplia posible, para que el trabajo colaborativo y la resolución de problemas sean genuinamente dialógicos y equitativos (Ruhalhti et al., 2017).

En el artículo “Efecto de la competencia digital docente en el uso del *blended learning* en formación profesional”, López-Belmonte et al.

(2019) plantea conocer la influencia de la competencia digital en el uso del *blended learning* en el profesorado de formación profesional para el que se utilizó un método de investigación cuantitativo descriptivo y correlacional. Los resultados obtenidos en el estudio muestran un déficit en las diferentes áreas de la competencia digital, lo cual repercute en el uso del *blended learning* en la etapa de formación profesional y que, de acuerdo con los docentes, se percibe como motivo principal, concluyendo que tal competencia influye en la utilización de esta modalidad educativa.

Con el fin de determinar una metodología que contemple ambientes físicos y virtuales para estudiantes de ingeniería y basándose en las experiencias de universidades latinoamericanas que han logrado realizar cambios significativos en sus métodos y estrategias pedagógicas para el desarrollo del pensamiento crítico, en el estudio titulado “Desarrollo del pensamiento crítico: metodología para fomentar el aprendizaje en ingeniería”, Cárdenas J. et al. (2022), obtuvieron sus resultados a partir de la formulación de un marco conceptual. El cual pone de manifiesto que el pensamiento crítico requiere ir más allá del aprendizaje convencional, considerando y articulando supuestos en la resolución de problemas, seleccionando hipótesis apropiadas y métodos para experimentos, involucrando múltiples perspectivas desde el punto de vista ético, evaluando los impactos sociales de la tecnología e incentivando una estructuración abierta a problemas de diseño.

La investigación, “El pensamiento crítico como emergencia en los ambientes virtuales de aprendizaje” (Taborda y López (2020), desarrollada a partir del análisis de los foros o debates elaborados por los docentes en una institución universitaria que desarrolla su aprendizaje bajo las modalidades *e-learning* y *b-learning*, se realizó bajo el enfoque cualitativo-inductivo que indagó sobre los elementos que permiten la emergencia del pensar crítico en ambientes virtuales. En los resultados se observó que el debate o foro, no es debidamente argumentado ya que no cumple con los parámetros de una argumentación, además no aparecen muchas refutaciones que garanticen la dinamización del proceso de diálogo.

En la mayoría de los artículos que componen este estado del arte, se argumenta sobre las técnicas y recursos del *b-learning*, los beneficios en

el aprendizaje y en los costos, así como en la necesidad de la formación docente en la competencia digital y en el uso de metodologías emergentes, donde tenga cabida el uso de las TIC. Mientras que en dos de ellos, se habla del aprendizaje dialógico y su relación con el aprendizaje profundo. Otras dos investigaciones realizaron un cruce de la categoría de pensamiento crítico con la variable de la modalidad de *blended learning*, poniendo de manifiesto técnicas aprendizaje que desarrollan el pensamiento crítico.

Si bien las investigaciones de Ruhalahti y Aarnio (2018), Ruhalahti et al. (2017), Cárdenas J. et al. (2022) y Taborda y López, (2020), dejan de lado la base cultural local para el currículo y el desarrollo del pensamiento crítico que encontramos en el cosmopolitismo, resaltan diseños pedagógicos de aprendizaje basados en el aprendizaje dialógico, principalmente, el aprendizaje colaborativo, y el método de solución de problemas. Estas constantes se utilizaron de base, privilegiando el aprendizaje dialógico, para elegir las herramientas de *b-learning*, que en el currículum vivido, utilizan los estudiantes de las licenciaturas de la UAS para un posible desarrollo del pensamiento crítico desde lo local en la lógica del cosmopolitismo.

Metodología

La investigación se aborda desde una visión exploratoria, en donde “se aplican procesos de análisis de datos básicos en donde se puede identificar la frecuencia en la cual se presenta el fenómeno de interés y sus características generales” (Ramos-Galarza, 2020); con el objetivo de distinguir en qué medida están presentes herramientas del *b-learning* en el currículum vivido de las escuelas y facultades de la UAS Mazatlán, para el desarrollo del pensamiento crítico desde la lógica del cosmopolitismo. Para ello se ha empleado un diseño de investigación de naturaleza descriptiva a través de una metodología cuantitativa.

El proceso de recolección de datos se realizó mediante una encuesta enviada a trece de los cien grupos de estudiantes de inglés del Centro de Estudio de Idiomas Mazatlán (CEIM) de la Universidad Autónoma de Sinaloa. Se elige la aplicación del instrumento en el CEIM ya que

su alumnado continuaba en clases, mientras que las escuelas y facultades ya gozaban de su periodo vacacional de verano y dichos grupos albergan alumnos de distintas escuelas y facultades de la UAS, lo cual enriquece la muestra.

El instrumento fue adaptado de la encuesta *Global Perspective Inventory* (Research Institute for Studies in Education, 2017), del cual se seleccionaron ítems relacionados con el uso de las TIC en la educación y el b-learning. El instrumento resultó en una encuesta que indaga algunos datos demográficos básicos y siete preguntas.

Estas siete preguntas: acceso a Internet, asistencia a videoconferencias, asistencia a cursos y diplomados, participación en proyectos pares, lectura de artículos científicos en español y otros idiomas y uso de foros de discusión en línea, son todas herramientas del *b-learning* que promueven el pensamiento crítico dentro del marco del cosmopolitismo.

Resultados

Se envió encuesta por WhatsApp a 250 alumnos del Centro de Estudio de Idiomas Mazatlán de la UAS. Se recibieron 156 respuestas de las cuales se invalidaron 20, ya sea por ser de alumnos de preparatoria o por no estar respondidos todos los ítems. Se trabajó con resultados de 136 encuestas, de las cuales el 75 % (102) son de mujeres y el 25 % restante (34) son respuestas de hombres, con una edad promedio de 21 años, donde el menor es de 18 años y el mayor de 52.

Las respuestas fueron emitidas por alumnos de trece diferentes licenciaturas e ingenierías de la UAS como sigue: 26 respuestas de la Facultad de Ciencias Económico Administrativas de Mazatlán (FA-CEAM) que corresponde al 19.4 % del total. La misma cantidad de alumnos, 26, de la Facultad de Turismo (19.4 %); de la Facultad de Derecho se emitieron el 16.5 % de las respuestas con 22 alumnos; 11 alumnos de Comercio Internacional (8.3 %); de Informática 11 alumnos también (8.3 %); 8 respuestas de alumnos de Ingeniería Procesos Industriales (5.6 %); también 8 estudiantes de Economía (5.6 %); y el mismo número de alumnos de: Ciencias de la Comunicación, Enfermería, Gastronomía, Licenciatura en Contaduría Pública, Mercadotecnia y

Psicología, con 4 respuestas de cada escuela que corresponden a un 2.8 % del total para cada una.

Con estos datos se confirma la decisión de encuestar en el CEIM de la UAS como fuente de alumnado de diversas escuelas y facultades aunado al hecho de que las autoridades escolares otorgaron muchas facilidades para la elaboración de la encuesta.

Una de las herramientas medulares del *b-learning* es el acceso a Internet en el campus universitario ya que posibilita el intercambio de información en línea a alumnos de escasos recursos y con problemas de conexión en casa.

Tabla 1: *Acceso a Internet en el campus de la UAS*

Frecuentemente	Algunas veces	Nunca
25 %	69.4 %	5.6 %

Fuente: Elaboración personal

En la Tabla 1 se observa que el acceso a Internet en el campus universitario de la UAS no es obstáculo para el trabajo en la modalidad de *b-learning*, ya que un 25 % de los encuestados afirma conectarse frecuentemente, un 69.4 % lo hace algunas veces y solo un 5.6 % no se conecta nunca.

Tabla 2: *Herramientas del b-learning promotoras del pensamiento crítico*

	Siempre	Frecuentemente	Ocasionalmente	Nunca
Asistencia a videoconferencias	5.6 %	30.6 %	44.4 %	9.4 %
Asistencia a cursos o diplomados nacionales o extranjeros	5.6 %	11.1 %	36.1 %	47.2 %
Participación en proyectos pares con otras universidades	0 %	2.8 %	19.4 %	77.8 %
Lectura de artículos científicos nacionales y/o extranjeros	13.9 %	11.1 %	44.4 %	30.6 %
Lectura de artículos en otros idiomas	5.6 %	22.2 %	52.8 %	19.4 %
Uso de foros de discusión en línea	0 %	2.8 %	16.7 %	80.5 %

Fuente: Elaboración personal

La Tabla 2 muestra las respuestas referentes a la presencia en el currículum vivido de 6 de las herramientas del *b-learning* que promueven el pensamiento crítico. La información se observa como sigue:

Solo un 5.6 % de los encuestados declara que siempre asiste a videoconferencias con ponentes nacionales y extranjeros organizadas por su escuela o facultad, un 30 % de ellos asiste frecuentemente, mientras que un 44.4 % lo hace ocasionalmente, y para finalizar este rubro un 9.4 % no asiste nunca.

Al cuestionar a los estudiantes sobre su asistencia a cursos o diplomados nacionales o extranjeros organizados por su escuela o facultad, un 5.6 % afirmó hacerlo siempre, un 11.1 % lo hace frecuentemente, un 36.1 % asiste ocasionalmente y un 47.2 % nunca asiste.

Por otro lado, la participación de los alumnos en proyectos con pares (estudiantes) de otras universidades se percibe muy escasa, esto de acuerdo con las respuestas obtenidas, donde solo un 2.8 % de los encuestados participa frecuentemente en este tipo de actividades, un 19.4 % lo hace ocasionalmente y más de tres cuartas partes de los alumnos, un 77.8 %, nunca lo hace.

Respecto a la frecuencia con que los encuestados leen artículos científicos nacionales o extranjeros, un 13.9 % de ellos asevera leer ese tipo de documentos siempre, 11.1 % lo hace frecuentemente, 44.4 % lee ocasionalmente y 30.6 % nunca lo hace.

En cuanto a la lectura de artículos científicos en otros idiomas, 5.6 % de los estudiantes afirma hacerlo siempre, el 22.2 % los lee frecuentemente, 52.8 % lo hace ocasionalmente y el 19.4 % nunca lee.

Para finalizar, al cuestionar sobre la participación de los alumnos en foros de discusión en línea, solo un 2.8 % de ellos declaró hacerlo frecuentemente, 16.7 % lo hace ocasionalmente y más de cuatro quintas partes (80.5 %) nunca usa foros de discusión.

Discusión

El pensamiento crítico hace referencia a un complejo conjunto de actividades cognitivas que actúan en un proceso con varios niveles de desarrollo. En el esquema estructurado por Cárdenas (2022), refiere los niveles de desarrollo en la organización del pensamiento crítico. En un primer nivel se encuentra el “análisis/organización y razonamiento/argumentación”, consistente en conocer los datos de la situación problemática y reflexionar sobre los mismos. A este respecto observamos que la lectura de artículos científicos nacionales o extranjeros y la lectura de artículos en otros idiomas, en la encuesta de sondeo para esta investigación, se realiza de manera ocasional en un 44.4 % y 52.8 %, respectivamente. La lectura de artículos científicos implica una serie de habilidades que trascienden la simple decodificación del texto. Habilidades tales como la comprensión, el análisis, la síntesis, la interpretación y la valoración crítica favorecen el pensamiento crítico.

Con respecto al cosmopolitismo de orden social, local y cultural, se logran desarrollar habilidades que residen en conocer el contexto y las implicaciones sociales de las investigaciones realizadas en diferentes partes del mundo, relacionarlas con problemáticas locales, así como conocer las diferentes perspectivas y enfoques que se adoptan para abordar problemas científicos. Lo cual puede generar una mayor conciencia y sensibilidad hacia la diversidad y complejidad local y global.

Un segundo nivel de “cuestionamiento y evaluación”, de acuerdo con el esquema de Cárdenas (2022), es colocar en tela de juicio las certezas de una situación. En un mundo regido inevitablemente por las tuteladas de la hegemonía y la dominación cultural, efectuar una valoración y atribución de importancia de las situaciones locales y globales que se nos presentan, contrastando la visión propia con otras visiones, contribuye a tener una mejor comprensión de la realidad. Las actividades cognitivas en este nivel, consisten en preguntar, investigar, contrastar, debatir, discriminar, ponderar, valorar y jerarquizar.

Si bien los ítems de la asistencia a videoconferencias y la asistencia a cursos o diplomados nacionales o extranjeros (Tabla 2), podrían pertenecer al nivel 1 de “análisis/organización y razonamiento/argumen-

tación”, en tanto permiten al estudiante acceder a diferentes fuentes de información, conocimiento y cultura, por otra parte, también pueden posicionarse en el nivel 2, descrito en el párrafo anterior. Pues facilitan la comunicación e interacción con personas de distintos lugares, contextos y perspectivas, por lo que pueden contrastar o debatir sus problemáticas locales, o sus realidades. No obstante, solo el 5.6 % de los encuestados respondieron que siempre asisten a videoconferencias o cursos y diplomados, aunque el 30.6 % afirma que ocasionalmente se une a videoconferencias.

El bajo porcentaje en las mencionadas herramientas del *b-learning* deviene en un detrimento de las actividades cognitivas nodales para el pensamiento profundo (Ruhalahti, y Aarnio, 2018) y para el pensamiento crítico, el aprendizaje dialógico. El diálogo es considerado por el pensamiento crítico fundamental para la explicación y comprensión de los fenómenos cotidianos. Algo similar sucede, aunque de manera más evidente, con los ítems correspondientes al uso de foros de discusión en línea y a la participación en proyectos pares con otras universidades.

De acuerdo con las encuestas respondidas, el 80.5 % de los estudiantes nunca usan foros de discusión en línea, y el 77.8 % nunca participa en proyectos pares con otras universidades. El diálogo con personas de diferentes disciplinas, culturas y contextos estimula la resolución de problemas complejos (Ruhalahti et al., 2017), favorece el intercambio de ideas, experiencias y perspectivas diversas (Taborda y López, 2020). Al no ofrecer oportunidades de diálogo, es complicado que el estudiante proponga soluciones novedosas e innovadoras, informadas por la realidad que lo circunda.

Frente a esta ausencia de diálogo, el “posicionamiento y compromiso”, ubicados en el nivel 3 del esquema de Cárdenas, donde se toman decisiones y se actúa en la resolución del problema, donde la persona puede hacerse responsable y comprometerse mediante las acciones que se deriven de su posicionamiento, se distingue que el pensamiento crítico no cumple con su responsabilidad social, transformadora y emancipadora del cosmopolitismo en las necesidades y problemáticas locales.

Conclusiones

El desarrollo del pensamiento crítico como eje rector y elemento clave del cosmopolitismo es sustento epistemológico en la modalidad de aprendizaje *b-learning* con presencia deseada en el currículum formal de la UAS. En este punto cabe aclarar que el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2025 de la UAS hace mención de la necesidad que generan las condiciones actuales, para incorporar modelos de aprendizaje como el *b-learning* con todas sus ventajas, a las actividades educativas. Sin embargo, en el currículum vivido se perciben ausencias significativas de algunas de las herramientas medulares que esta modalidad híbrida de aprendizaje le aporta al pensamiento crítico.

Haciendo referencia al objetivo inicial de este trabajo de investigación, el cual busca distinguir en qué medida están presentes herramientas del *blended-learning* en el currículum vivido en las escuelas y facultades de la UAS Mazatlán, para el desarrollo del pensamiento crítico y con la información que los datos arrojados por la encuesta realizada, se concluye lo siguiente:

El acceso a Internet en el campus de la UAS es satisfactorio para permitir a los estudiantes una conexión adecuada y consistente para el desarrollo de las actividades en la modalidad *b-learning*.

Establecido ese primer requisito, se observan presencias enriquecedoras de herramientas del *b-learning* en el currículum vivido. Estas son: a) la asistencia de los alumnos a videoconferencias en sus escuelas y facultades (más del 90 % de los estudiantes lo hace con distintos niveles de frecuencia; b) casi un 70 % de los encuestados afirma leer artículos científicos con diversos grados de periodicidad; y c) poco más del 80 % de los encuestados declara leer artículos científicos en otros idiomas con periodicidad diversa.

Es posible afirmar entonces que los estudiantes, al utilizar estas herramientas y desde la mirada de Beck, aprenden más de sí mismos, son capaces de reflexionar de manera introspectiva y alcanzan cierta preparación para el conocimiento de lo local. Es decir, reflexionan en su realidad local en contraste con el resto del mundo al estar expuestos a conocimientos actualizados y de orígenes geográficos diversos.

Por el contrario, es notoria la ausencia de otras herramientas de suma importancia para el desarrollo de un ciudadano crítico: Nula o muy escasa asistencia a cursos o diplomados, poca participación en proyectos pares con estudiantes de otras universidades (más del 75 % de los encuestados nunca lo hace) y evidente ausencia de uso de foros de discusión (más del 80 % de los alumnos nunca los usa). Esto nos lleva a afirmar que no se observan oportunidades para el desarrollo del aprendizaje dialógico, el cual requiere de interacción comunicativa en comunidades de aprendizaje como las anteriormente mencionadas.

Por tanto, el estudiante no se expone a la diversidad de opiniones, no alcanza a negociar para lograr consenso con argumentos válidos y no se aleja de las relaciones de poder que acotan su independencia.

Esta fase exploratoria de las herramientas del *b-learning* en el currículum vivido, ponen de manifiesto la necesidad de valorar el pensamiento crítico como eje central de una pedagogía basada en el cosmopolitismo para el currículo formal y el vivido. A su vez, sienta las bases para un modelo de *b-learning*, ya que con frecuencia se asume que el aprendizaje es un proceso social, pero desde la ubicuidad de las TIC y la premura por su utilización, se reflexiona poco en cómo fundamentamos las posibilidades de los ambientes digitales en la multiplicidad de criterios para el aprendizaje.

Referencias

- Alsalmi, N. R., Eltahir, M., Dawi, E., Abdelkader, A. y Zyoud, S. (2021). The Effect of *Blended Learning* on the Achievement in a Physics Course of Students of a Dentistry College: A Case Study at Ajman University. *Electronic Journal of e-Learning*, 19(1), 1-17. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1296810>
- Beck, U. (2018). Sociedade de Risco Mundial: em busca da segurança perdida. Ediciones 70.
- Cárdenas-Oliveros, J., Rodríguez-Borges, C., Pérez-Rodríguez, J. y Valencia-Zambrano, X. (2022). Desarrollo del pensamiento crítico: metodología para fomentar el aprendizaje en ingeniería. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 28(4). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28073811032>
- Ghimire, B. (2022). *Blended learning* in rural and remote schools: Challenges and opportunities. *International Journal of Technology in Education (IJTE)*, 5(1), 88-96. <https://doi.org/10.46328/ijte.215>
- López-Belmonte, J., Moreno Guerrero, A., Pozo-Sanchez, S. y Lopez-Nuñez, J. (2019). Efecto de la competencia digital docente en el uso del *blended learning* en formación profesional. *Investigación Bibliotecológica*, 34(83), 187-205. <https://www.scielo.org.mx/pdf/ib/v34n83/2448-8321-ib-34-83-187.pdf>
- Nussbaum, M. (2020). La tradición cosmopolita. Un noble e imperfecto ideal. Ediciones Paidós.
- Olitsky, N. H. y Cosgrove, S. B. (2020). Research-based instructional strategies in a flipped principles of microeconomics classroom, *International Review of Economic Education*, 33, 100-175. <https://doi.org/10.1016/j.iree.2020.100175>
- Parra Encinas, K. L., Sepúlveda Rodríguez, J. A. y Perezchica Vega, J. E. (2021). El profesorado universitario frente a la modalidad semipresencial desde la óptica del estudiante. *Revista de Investigación en Tecnologías de la Información*, 9(18), 24-33. <https://doi.org/10.36825/RITI.09.18.003>
- Poon, J. (2013). Use of *blended learning* to enhance the student learning experience and engagement in property education. *Property management*, 30(2), 129-156.

- Ramos-Galarza, C. (2020). Editorial: Los alcances de una investigación. *CenciAmerica*, 9, <http://dx.doi.org/10.33210/ca.v9i3.336>
- Ruhalahiti, S. y Aarnio, H. (2018). Self-paced and dialogical knowledge creation for promoting deep learning: the pilot case in teacher education. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 13(1), 291-303. <https://doi.org/10.21723/riaee.nesp1.v13.2018.11386>
- Ruhalahiti, S., Korhonen, A. M. y Rasi, P. (2017). Authentic, dialogical knowledge construction: a blended and mobile teacher education programme. *Educational Research*, 59(4), 373-390. <https://doi.org/10.1080/00131881.2017.1369858>
- Santos, B. (2019). *El fin del imperio cognitivo: la afirmación de las epistemologías del sur*. Editorial Trotta.
- Santos, B. (2018). *Construyendo las epistemologías del sur: para un pensamiento alternativo de alternativas*. (Vol. 2). CLACSO.
- Taborda, Y. y López, L., (2020) *El pensamiento crítico como emergencia en los ambientes virtuales de aprendizaje*. *Revista Innova Educación*, 2(1). <https://doi.org/10.35622/j.rie.2020.01.004>.