



Universidad Abierta Interamericana

Facultad Ciencias de la Educación y Psicopedagogía

Trabajo Final de carrera del Profesorado Universitario para la Educación Secundaria y Superior

“Actividades didácticas y pensamiento crítico en primer año de educación superior”.

Estudiante: Lic. Chamorro, Martin

Sede: Lomas de Zamora

Marzo 2020

“La cultura del aprendizaje dirigida a reproducir saberes previamente establecidos
debe dar paso a una cultura de la comprensión, del análisis crítico,
de la reflexión sobre lo que hacemos y creemos
y no sólo del consumo, mediado y acelerado por la tecnología,
de creencias y modos de hacer fabricados desde fuera de nosotros”

Juan Ignacio Pozo (Aprendices y Maestros).

Resumen

Este trabajo tuvo como objetivo conocer el lugar que ocupa el pensamiento crítico en el primer año de educación superior desde la perspectiva de los estudiantes y los docentes. A su vez, se indagó acerca de las actividades didácticas que realizan los docentes para promover el pensamiento crítico. Por último, se compararon las representaciones que tienen los docentes, en relación a su propia práctica, con los datos obtenidos de los estudiantes. La muestra fue intencional y estuvo compuesta por 20 estudiantes de primer año de la carrera de Psicología de una universidad privada; 10 estudiantes de primer año de la carrera de Ciencias Sociales y 10 estudiantes de la carrera de Ciencias Naturales de un Instituto público de formación docente de la provincia de Buenos Aires. Total muestra: 40 estudiantes. También se entrevistó a cinco docentes de las distintas instituciones antes mencionadas, y se realizaron tres observaciones de clases. En relación a la instrumentación metodológica, se utilizó un cuestionario de actividades de enseñanza orientado a los alumnos, una entrevista estructurada dirigida a los docentes, y se realizaron registros escritos en las observaciones de clases. Se encontró una fuerte concordancia entre las representaciones que los docentes tienen de sus actividades didácticas y la representación de los estudiantes en relación a dichas prácticas. Ambos grupos coinciden en que los docentes intentan promover el pensamiento crítico.

Palabras clave: Pensamiento crítico-actividades didácticas-educación superior.

Índice general

RESUMEN.....	3
ÍNDICE GENERAL.....	4
ÍNDICE DE TABLAS	5
ÍNDICE DE GRÁFICOS	6
INTRODUCCIÓN	7
- ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN	10
MARCO CONCEPTUAL.....	11
- PENSAMIENTO CRÍTICO.....	11
- PARADIGMA DE LA COMPLEJIDAD	14
- LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO.....	15
- EDUCACIÓN PROBLEMATIZADORA Y EDUCACIÓN BANCARIA.....	16
- LA EDUCACIÓN EN LA MODERNIDAD LÍQUIDA	17
- PENSAMIENTO CRÍTICO EN EL ÁMBITO DE LA ENSEÑANZA	19
- CATEGORÍAS DEL PENSAMIENTO CRÍTICO.....	20
ENCUADRE METODOLÓGICO	23
ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	26
ENTREVISTAS	32
OBSERVACIONES.....	36
CONCLUSIÓN	38
REFERENCIAS	41
ANEXO	43

Índice de tablas

TABLA 1. DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS	26
TABLA 2. RESÚMEN ESTADÍSTICO ACTIVIDADES DIDÁCTICAS	27
TABLA 3. RESÚMEN ESTADÍSTICO CATEGORÍAS PEN. CRÍTICO.....	29
TABLA 4. RESÚMEN ESTADÍSTICO PENSAMIENTO CRÍTICO.	31
TABLA 5. RESÚMEN DESCRIPTIVO ENTREVISTA DOCENTES.....	32

Índice de gráficos

GRÁFICO 1. DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS CATEGORÍAS P.C.	30
GRÁFICO 2. PENSAMIENTO CRÍTICO (TOTAL ESTUDIANTES)	31

Introducción

"el dios... es quien me ordena vivir filosofando,
examinándome a mí mismo como a los demás"
(Sócrates)

El aprendizaje es uno de los procesos más estudiados a lo largo de la historia. Cómo se produce el aprendizaje y que factores psicológicos, biológicos y culturales entran en juego, ha sido abordado desde diferentes disciplinas y desde distintos paradigmas teóricos a lo largo de la historia. Si bien el aprendizaje se encuentra presente en todas las especies -dando cuenta de su capacidad de adaptación- las posibilidades de aprendizaje en el ser humano se expanden más allá de lo meramente adaptativo, y entramos en la esfera de la creación como acto simbólico que nos diferencia de todas las especies. Las capacidades de aprendizaje del ser humano no han podido ser emuladas por ningún otro sistema, ya sea biológico, mecánico o informático a lo largo de la historia (Pozo, 1996). En este sentido, lo cultural se encuentra intrínsecamente emparentado con los procesos de aprendizaje, que muchas veces excede el ámbito estrictamente formal. La cultura se ha convertido en el elemento central a la hora de dar cuenta de nuestras potencialidades como especie. "El rubicón de la evolución humana se cruzó cuando la cultura se convirtió en el factor principal a la hora de conformar las mentes de quienes vivían bajo su férula" (Bruner, 1991 p. 28). Es por ello, que no podemos ignorar los factores culturales a la hora de abordar las cuestiones vinculadas al aprendizaje. Cada cultura, cada sociedad, genera sus formas específicas de enseñanza y aprendizaje, pero a su vez, sus propias representaciones.

En la actualidad, las subjetividades propias de la posmodernidad se encuentran atravesadas por una realidad social con características específicas que no pueden desconocerse, y esto representa un factor trascendental a la hora de poder reflexionar sobre la enseñanza. Las categorías espacio-temporales se han modificado de manera sustancial y las conductas se encuentran altamente condicionadas por un discurso único que parte de los medios de comunicación. Cuando prevalece un solo discurso, incrementamos el riesgo de que nuestros estudiantes caigan en el conformismo y el dogmatismo, dejando por fuera la reflexión crítica, y sobre todo, la capacidad de relativizar su propio punto de vista. Ofrecer un discurso alternativo, diferente al discurso dominante, es uno de nuestros máximos desafíos si tenemos como objetivo la transformación de los sujetos que en ella participan. Si entendemos la enseñanza como un espacio complejo de construcción del conocimiento, ese espacio debe

desarrollarse necesariamente sobre un discurso reflexivo y crítico que abarque a los estudiantes, a los contenidos y la misma acción docente. Si bien, en sentido amplio, el campo de la didáctica tiene que ver con los procesos de enseñanza, consideramos que la promoción del pensamiento crítico, es uno de sus principales objetivos. “La didáctica de las ciencias, orienta su objeto de estudio hacia la formación de pensamiento crítico en dominios específicos del conocimiento” (Tamayo, Zona & Loaiza, 2015, p. 113).

Desde un nivel antropológico, podemos decir que la concepción que tengamos del ser humano es un elemento central al momento de poder definir sus potencialidades. Entender al ser humano como un ser condicionado (pero no determinado) nos permite reflexionar acerca de la libertad como el fundamento que posibilita cualquier acto creativo. Una concepción antropológica fundada en la libertad, permite la expresión de las potencialidades humanas y a su vez, incrementa las posibilidades de fomentar un pensamiento crítico y reflexivo, que aleje a los estudiantes de dogmatismos y de cualquier forma de autoritarismo. Concebir al ser humano como un sujeto libre capaz de construir su propio conocimiento, con la orientación del docente como mediador entre sus libertades y los saberes relevantes para una sociedad en ese momento, es el fundamento del pensamiento crítico. Dentro del enfoque socio-histórico, desde el cual desarrollamos este trabajo, es importante reconocer la importancia y el lugar que ocupa el “Otro” en los procesos de aprendizaje. La base en la construcción del conocimiento se sostiene desde la interacción social en una relación dialéctica de mutua transformación. “La función fundamental del aprendizaje humano es interiorizar o incorporar la cultura, para así formar parte de ella. Nos hacemos personas a medida que personalizamos la cultura” (Pozo, 1996, p. 29).

La importancia de abordar el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de primer año de educación superior, se fundamenta en la posibilidad de analizar y debatir acerca del modelo de enseñanza desde el cual los futuros profesionales de las distintas áreas del saber construyen su relación con el mundo, y que de alguna manera, permite en esa misma acción la transformación de lo real. “La formación profesional universitaria, tradicionalmente enfocada al estudio de contenidos y técnicas durante siglos, en las últimas décadas se plantea como prioridad el desarrollo de competencias, que tiene como componente esencial el pensamiento crítico” (Di Doménico, 2015 p. 5) citado por (Canese, 2017). Si entendemos esa transformación como la posibilidad de manifestación de un acto creativo, la promoción del pensamiento crítico, permitiría romper con aquellos aprendizajes repetitivos, lineales y mecanizados que solamente reproducen un saber pre existente, y obstaculizan o dificultan la aparición de lo nuevo yendo en detrimento de cualquier acto reflexivo. La dinámica social que hoy atravesamos demanda

soluciones a problemas complejos que cambian constantemente, donde lo nuevo irrumpe en todo momento exigiendo nuevos aprendizajes, y requiriendo de los profesionales una mayor capacidad de integración, que va más allá de la tradicional reproducción de los mismos.

El informe denominado “La Educación Superior en el Siglo XXI”, desarrollado en la Conferencia Mundial sobre la Educación superior de la UNESCO (1998), no sólo manifiesta las necesidades de un nuevo modelo de enseñanza superior, sino también señala en su artículo 9, (Métodos educativos innovadores: pensamiento crítico y creatividad), que “Las instituciones de educación superior deben formar a los estudiantes para que se conviertan en ciudadanos bien informados (...) provistos de un sentido crítico y capaces de analizar los problemas de la sociedad” (p. 3).

En este sentido, resulta fundamental el rol del docente como agente de cualquier transformación posible, dentro de un sistema que en general tiende a buscar reproducir saberes preestablecidos.

“El docente es formado para mostrar lo que sabe y exigir al alumno que éste, a su vez, muestre especularmente lo que aprendió. Se gesta así una matriz en la que el saber es interpretado como repetición de la palabra autorizada, con intolerancia al error, la divergencia y el pensamiento autónomo” (Quiroga, 1991, p. 55).

Cada vez hay menos espacio para la enseñanza repetitiva. Esta manera de concebir la acción docente corresponde a un tiempo pasado donde el conocimiento era acumulativo y resultaba para un mundo estático y con pocos cambios. “El aprendizaje y la educación fueron creados a la medida de un mundo que era duradero, esperaba continuar siendo duradero y apuntaba a hacerse aún más duradero de lo que había sido hasta entonces” (Bauman, 2005). En el contexto actual de permanente transformación, ya no existen situaciones idénticas a las cuales aplicarles un modelo predeterminado para abordarlo. Si bien, la transmisión de saberes continúa representando un lugar de importancia en la enseñanza, esa acción no puede ocupar toda la escena didáctica. El desarrollo de estrategias que permitan abordar diferentes situaciones es el gran desafío para en la enseñanza de hoy. “La diversidad de necesidades de aprendizaje es difícilmente compatible con la idea simplificadora de que una única teoría o modelo de aprendizaje pueda dar cuenta de todas esas situaciones” (Pozo, 1996, p. 40).

Para el análisis del pensamiento crítico en estudiantes de primer año de educación superior, utilizaremos el modelo de organización desarrollado por Bezanilla Albisuaa, Poblete Ruizb, Fernández Nogueirac, Arranz Turnesd, y Campo Carrascoe, (2018), trabajo que aborda el estudio del pensamiento crítico desde la perspectiva docente en educación superior.

Antecedentes de investigación

El pensamiento crítico es un constructo que ha sido abordado desde distintas perspectivas y disciplinas a lo largo de la historia, y siempre fue de uno de los pilares del aprendizaje humano. Cada vez existen más investigaciones y trabajos científicos que dan cuenta de los diferentes aspectos que constituyen el pensamiento crítico, y que nos permiten comprender toda su complejidad. A su vez, en el marco de la educación superior, los docentes se enfrentan cada vez más a los desafíos de una sociedad en permanente cambio, que no da lugar a una enseñanza rígida, repetitiva y estructurada.

Diferentes investigaciones han tenido como objetivo investigar el tratamiento que se realiza del pensamiento crítico en el ámbito de la educación superior. Algunas investigaciones (Bezanilla Albisuaa, Poblete Ruiz, Fernández Nogueira, Arranz Turnes y Campo Carrasco, 2018) han centrado sus esfuerzos en abordar esta problemática desde la perspectiva de los docentes universitarios, y han dejado un importante aporte y desarrollo en relación a las diferentes categorías (maneras de concebir) al constructo “pensamiento crítico”, basándose en las distintas representaciones que los docentes poseen de este concepto. Esta investigación entiende al desarrollo del pensamiento crítico como una competencia imprescindible en el desarrollo de cualquier profesional en la sociedad actual. A su vez, esta investigación da cuenta de las mejores estrategias didácticas para la promoción del pensamiento crítico. El trabajo que realizaron nos permitió abordar al pensamiento crítico de una manera más operativa en función de sus diferentes categorías.

Existen trabajos (Canese, 2017) que han analizado al pensamiento crítico en el ámbito de la educación superior en la Era del conocimiento. En este sentido, este trabajo desarrolla y compara las distintas perspectivas históricas que han abordado esta problemática, planteando diferentes consideraciones sobre la posición estratégica de este constructo en la formación profesional universitaria. Si bien este trabajo no realiza aportes desde lo experimental, consideramos relevantes sus aportes teóricos para una mejor comprensión del pensamiento crítico a lo largo de la historia, pero sobre todo, el lugar que ocupa la crítica en la construcción del conocimiento.

Según el trabajo de Zambrano, Quevedo y Riascos Portilla (2012), la utilización de estrategias didácticas como la “discusión Socrática” en estudiantes universitarios favorecen el desarrollo de determinadas habilidades (inferencia, explicación, puntos de vista y autorregulación) vinculadas al pensamiento crítico, y facilita los procesos de construcción del conocimiento. Como podemos observar en este trabajo, el desarrollo del pensamiento crítico tiene un impacto positivo en la construcción de los saberes.

La investigación desarrollada por Steffens, Ojeda, Martínez, Hernández, y Moronta (2018) ha demostrado la presencia de las diferentes dimensiones que conforman el pensamiento crítico en estudiantes universitarios en Colombia, y como ello impacta positivamente en su proceso de aprendizaje.

De las investigaciones antes mencionadas, se puede concluir que el abordaje del pensamiento crítico en el ámbito de la educación superior, resulta fundamental para la construcción de saberes dentro de una sociedad que demanda nuevas soluciones a problemas complejos que cambian permanentemente. Si entendemos a la educación superior como el espacio de construcción de conocimientos que brinda respuesta a problemáticas sociales específicas, resulta de vital importancia que los estudiantes desde el primer año de su formación académica, comiencen a desarrollar su capacidad de pensar críticamente. El pensamiento crítico permite desarrollar una matriz compleja de pensamiento que trasciende las contingencias temporales, y que se ubica como “lo necesario” para pensar el largo plazo dentro de la construcción de cualquier proyecto de futuro.

Marco conceptual

Pensamiento Crítico: un acercamiento a su definición

Dada la naturaleza y la complejidad del pensamiento crítico como constructo fundamental, no sólo en el ámbito de la educación sino también en el seno de la sociedad en su conjunto, existen diferentes definiciones en función se enfaticen determinados aspectos, o al ámbito de especialización del conocimiento al que hagamos referencia. A continuación se desarrollarán algunas de sus principales definiciones.

Una definición clásica del pensamiento crítico nos la aporta el pedagogo, psicólogo y filósofo estadounidense John Dewey (1906) citado en Hawes (2003): “es la consideración activa, persistente y cuidadosa de una creencia o forma supuesta de conocimiento a la luz de los fundamentos que la apoyan y de las conclusiones hacia las que tiende” (p. 7).

Una de las definiciones más genéricas fue la elaborada por Sternberg (1986) citado en (Bezanilla Albisua, Poblete Ruiz, Fernández Nogueira, Arranz Turnes & Campo Carrasco, 2018) quien expresaba que el pensamiento crítico son los procesos, estrategias y representaciones que la gente utiliza para resolver problemas, tomar decisiones y aprender nuevos conceptos.

La definición de Ennis (2011) citado en (Rímac Norabuena, Velázquez Tejeda & Hernández Vásquez, 2017) expresa que: “el pensamiento es un proceso cognitivo complejo donde predomina la razón sobre las otras dimensiones del pensar, se orienta a la acción práctica y hace su aparición cuando se enfrenta a una exigencia externa como es la resolución de un problema o de una actividad” (p. 31).

En todas las definiciones del pensamiento crítico a lo largo de la historia, podemos encontrar ciertos rasgos compartidos que nos permiten comprender mejor este proceso complejo. Uno de los principales aspectos que se destacan, tiene que ver con la capacidad potencial que existe en el ser humano de poder pensar el mundo y pensarse a sí mismo inserto en ese mundo como constructor de su realidad, y como sujeto atravesado por diferentes determinismos. La autoconciencia, entendida como una capacidad única que distingue al ser humano del resto de las especies, y que nos permite acceder a procesos complejos de pensamiento, también nos confronta con aquel rasgo diferenciador que hace al ser humano único en el mundo: el ser humano es el único ser que “sabe que sabe”. Esta posibilidad es la base ontológica que posibilita el desarrollo de todas nuestras potencialidades, y se encuentra en los cimientos del pensamiento crítico. Esta cualidad nos aporta una perspectiva diferente que nos posibilita la construcción de una realidad que aún no se ha manifestado, y que a su vez, nos brinda la posibilidad de asumir una posición propia ante cualquier circunstancia. El pensamiento crítico no es solamente la capacidad para afrontar de la mejor manera los problemas que el mundo nos plantea, es sobre todo, un espacio interno de creación que nos vuelve humanos y nos confronta a su vez con la dignidad de las personas. Un espacio interior que nos conecta y distancia de todo, y que nos aporta el antídoto contra los reduccionismos, los simplismos y los dogmatismos que desconocen la naturaleza compleja de la vida.

Origen del pensamiento crítico

Desde un nivel filosófico, el pensamiento crítico se basa en el principio Socrático de “conócete a ti mismo” entendiendo al ser humano como algo inacabado y en permanente construcción que se desarrolla en el marco de las verdades relativas y que promueve una actitud

interrogativa del mundo y del sí mismo. En el orden de lo cronológico, podemos decir que esta disposición hacia el conocimiento surge en la Antigüedad con la figura de Tales de Mileto, en el paso de los relatos míticos hacia el pensamiento racional. Es Sócrates (470-399 a.C.) el que da inicio al método de indagación socrático, continuando con la figura de Platón (428- 347 a.C.) y su discípulo Aristóteles (384-322 a.C.) aunque estos dos últimos con concepciones diferentes sobre el origen del conocimiento.

“Los orígenes del pensamiento crítico, se encuentran desde el punto de vista de la historia, en la Edad Antigua, con el padre de la filosofía, Sócrates (...) Fue este filósofo quien estableció mecanismos de reflexión que constituyeron un desafío a las ideas y pensamientos de los hombres de su época, creando su método de raciocinio y análisis conocido como mayéutica” (Steffens, et. al., 2018 p. 3)

En la Edad media, la reflexión como posibilidad humana, se vio sumergida en años de represión y olvido, haciendo del discurso religioso y la promoción de sus imágenes, la única manera de interpretar la realidad.

En la Modernidad cambia radicalmente el lugar del ser humano en relación al cosmos. Este último pasa a ocupar el centro de todas las reflexiones, en base al factor central de su razón y con fundamento en la permanencia de las cosas. La búsqueda de la verdad se transformó en el objetivo central de la acción humana. La búsqueda de una verdad única, fue un motor fundamental para el desarrollo del pensamiento crítico y la palabra el vehículo que posibilitaba su transmisión. Con la figura de Descartes (1596-1650) el método de la duda coloca a la razón humana como un rasgo o signo distintivo del ser humano. Esta disposición hacia el conocimiento tiene su correlato también desde lo social con la figura de Karl Marx (1818-1883) como uno de los máximos referentes en la crítica a la alienación que sufren los sujetos del período que se inicia en la Revolución Industrial.

Estos pilares representan el fundamento de futuras tradiciones que se irán desarrollando a lo largo de la historia, pero que de alguna manera, continúan influyendo en las concepciones más actuales del pensamiento crítico.

La posmodernidad es una nueva condición cultural que surge en el tercer tercio del siglo XX, y que modifica radicalmente la cosmovisión del ser humano. Los pilares de la modernidad

van cediendo su lugar a una nueva manera de interpretar y construir la realidad, donde nuevamente la imagen va ganando terreno, la palabra pierde el valor central de la significación, y la reflexión pierde terreno dando lugar al factor emocional.

El paradigma de la complejidad.

Morín (1995) nos aporta una mirada enriquecedora respecto de los desafíos que la educación debe afrontar, y que adquieren gran relevancia en el contexto socio-histórico de la posmodernidad. El desarrollo del paradigma de la complejidad termina resultando no sólo un aporte epistemológico, sino también, una crítica a la sociedad en su conjunto, que bajo la influencia de la lógica del mercado y la gratificación instantánea del consumo (Bauman, 2005), desconoce de los procesos y la posibilidad de pensar en un proyecto a largo plazo. La rapidez, la inmediatez y la instantaneidad, demandan respuestas simples y mecanizadas, que terminan yendo en detrimento de la verdadera complejidad de los fenómenos. “En el fondo, quisiéramos evitar la complejidad, nos gustaría tener ideas simples, leyes simples, fórmulas simples, para comprender y explicar lo que ocurre alrededor nuestro y en nosotros” (Morín, 1995, p. 421). Muchas veces, la educación en general, y la enseñanza en particular, cae en estos reduccionismos como una respuesta automática a las necesidades del contexto, haciendo de los procesos de enseñanza algo simple, rápido y “expres”, y desconociendo toda su complejidad. La enseñanza no puede ser en este contexto un compendio de saberes a “ser consumidos”. La enseñanza necesita ser reflexiva. Implica necesariamente una pausa, un espacio que entienda a la construcción del conocimiento como un proceso que se conjuga dentro de un tiempo y un espacio determinado, reconociendo las múltiples determinaciones y persiguiendo, a su vez, el logro de un distanciamiento crítico en los educandos. Distanciamiento necesario para cualquier acto libre, y que no sólo reconoce la individualidad, sino también respeta la dignidad de las personas.

Desde esta concepción, el desorden es un elemento central a la hora de considerar un aprendizaje reflexivo, crítico y multidimensional que se eleve por encima de cualquier aprendizaje pasivo, memorístico y repetitivo. El pensamiento complejo que desarrolla Morín, no excluye a la simplicidad, sino que la considera insuficiente al momento de abordar la realidad actual.

Según Picquart (2008) citado en (Muñoz Cano y Maldonado Salazar, 2011), “se sabe que el aprendizaje es caótico, complejo, vinculado a las emociones y a la consciencia; se parte

de las concepciones previas para construir nuevos conceptos. Para resolver problemas no es suficiente con memorizar información” (p. 2).

La sociedad del conocimiento

Uno de los autores más prolíferos en el ámbito del aprendizaje es el psicólogo español Juan Ignacio Pozo. Su libro *Aprendices y Maestros* nos ilustra a la perfección la relación que existe entre la sociedad y los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Para este autor, nuestro aprendizaje no sólo responde a un diseño genético, sino sobre todo, a un diseño cultural. De esta manera, las formas de aprendizaje, están claramente supeditadas a cada sociedad.

Pozo (1996) parte del análisis y la discusión acerca de un aparente “deterioro del aprendizaje”. Él considera que esta situación es más aparente que real, ya que no es que aprendemos cada vez menos, sino que cada vez hay mayor demanda y diversidad de conocimientos, y con “ritmos de cambios muy acelerados” (p. 28).

Este escenario cultural de permanente transformación y de mayores demandas, se vio profundizado por los avances tecnológicos, que han modificado drásticamente, no sólo lo que se aprende, sino también las formas en que se aprende. A su vez, los tiempos de formación se han extendido cada vez más, prologándose no sólo la educación obligatoria, sino también todo el ciclo formativo.

Otro aspecto fundamental en los postulados de este autor, se basa en lo que denomina la “descentralización del conocimiento”. Pozo (1996) explica que a través de la historia, se ha producido una paulatina descentralización del conocimiento; desde Copérnico –donde perdemos el centro del universo-, pasando por Darwin –donde perdemos el centro de nuestro planeta, ubicando al ser humano como una especie más-, hasta Einstein –que nos hace repensar las coordenadas espacio/temporales-, el ser humano ha recorrido una historia vinculada a la pérdida de referencias, de certezas, o de verdades absolutas, que guiaban su transitar en este mundo. Esta situación fue configurando lentamente un nuevo escenario donde debemos convivir con saberes relativos, parciales y fragmentados, sustituyendo a las verdades absolutas de antaño.

En este contexto de elevada complejidad, Pozo (1996) plantea que la transmisión repetitiva de saberes es insuficiente para hacer frente a las demandas sociales. Ante ello, plantea la necesidad de que los educandos adquieran la capacidad de “aprender a aprender”, es decir, que los docentes deben, en realidad, enseñar a aprender. Esto significa, que el aprendizaje no debería ser una actividad mecánica, sino una situación donde el estudiante pueda pensar

críticamente ante cada problema que se le presente. “Dado que tenemos que aprender muchas cosas distintas, con fines diferentes y en condiciones cambiantes, es necesario que sepamos adoptar estrategias diferentes para cada una de ellas. Si las situaciones de aprendizaje fueran monótonas, siempre iguales así mismas, bastarían ciertas rutinas para alcanzar el éxito” (Pozo, 1996, p. 41).

Educación problematizadora y educación bancaria

Freire (2005) nos propone un modelo de enseñanza que apunta a la construcción de un sujeto capaz, no sólo de transformar la realidad, sino también que sea capaz de hacerle frente. Plantea que enseñar no es solamente transmitir conocimiento de un sujeto a otro, sino más bien, un espacio de intercambio donde se produce la mutua transformación. Este enfoque tiene la grandeza y la humildad de reconocernos como sujetos inacabados en permanente transformación, donde todos los sujetos que participan se encuentran aprendiendo los unos de los otros. Esta manera de entender a la acción docente da lugar a un enfoque reflexivo donde ningún sujeto se somete a otro aunque sea en términos simbólicos. La crítica de Freire está dirigida a una manera específica de entender la enseñanza donde el docente es siempre el que sabe y el estudiante el que se somete a ese saber. Freire (2005) propone evitar la enseñanza que no promueva la capacidad de transformación, tanto del propio sujeto, como de la realidad que habita. Su concepción antropológica propone un sujeto activo, responsable y productor de su propio saber en relación con otro. Para dar cuenta de su teoría, Freire realiza una analogía entre la enseñanza y la actividad bancaria. Por ello describe dos modelos: Teoría de la concepción bancaria y la Teoría de educación Liberadora (Problematizadora).

Su teoría de la Educación bancaria plantea que: “En vez de comunicarse, el educador hace comunicados y depósitos que los educandos, meras incidencias, reciben pacientemente, memorizan y repiten. Tal es la concepción bancaria de la educación” (Freire, 1996 p. 78). Este enfoque niega la construcción del conocimiento como algo complejo, y propone un enfoque simplista que desconoce por sobre todas las cosas, los cambios y las dinámicas sociales. Este enfoque niega toda posibilidad de pensamiento crítico, promoviendo un sujeto acrítico, dócil y pasivo.

Pero Freire no se queda en la sola crítica desprovista de propuesta. Como contrapunto de la educación bancaria, propone la educación problematizadora. Desde esta perspectiva, Freire propone un cambio absoluto de paradigma. No sólo transforma su visión sobre la enseñanza, sino que realiza un cambio profundo en su concepción antropológica. Ya no

hablamos de un sujeto pasivo, que sólo se limita a responder a los estímulos recibidos, sino que plantea una visión de ser humano consciente y activo que construye su propia realidad. Pero consciente no sólo en sentido de “consciente de” sino consciente de su conciencia. Un ser que sabe que sabe, y por ende, asume su propia responsabilidad en el aprendizaje. Esto último se vincula directamente con el pensamiento crítico, ya que el mismo implica “una constante auto reflexión de nuestro conocimiento, un constante autoexamen, autocrítica y autocontrol de nuestra capacidad de conocer” (Steffens, et. al., 2018 p. 6).

En este sentido, Freire propone la educación problematizadora para la liberación del sujeto cognoscente. Desde esta perspectiva, ya no se emparenta el concepto de “verdad” con el de “autoridad”. La verdad se construye subjetivamente en un acto de descubrimiento donde educador y educando se transforman mutuamente. La educación para la liberación entiende que ya no existen verdades absolutas que duran para siempre, sino que entiende los dinamismos culturales que hacen de este mundo un lugar en permanente transformación, que necesita de sujetos con sentido crítico del conocimiento que se animen a construir y relativizar su propio punto de vista.

Educación en la Modernidad Líquida

Bauman (2007) introduce un concepto que marca un antes y un después en la vida cultural de los sujetos. En este sentido, la idea de una modernidad líquida, afecta a todas las áreas del conocimiento, y en particular importancia, a la educación. Pero, ¿qué entiende Bauman por “modernidad líquida”? El autor desarrolla una idea innovadora que nos muestra una sociedad diferente con sujetos que se relacionan de una manera distinta a la de años atrás, contraponiéndola a su vez, a una modernidad sólida donde las categorías psicológicas y culturales eran radicalmente diferentes. A este cambio de paradigma resulta muy difícil ponerle una fecha que le dé comienzo, se trata más bien, de un cambio gradual que surge en el tercer tercio del siglo XX aproximadamente. En la modernidad sólida, la permanencia y el largo plazo eran valores deseables, y por lo tanto, transmisibles de una generación a otra. “Su nombre resulta de la metáfora que Zygmunt Bauman construyó para oponer la fluidez de la modernidad líquida con la solidez y permanencia de la modernidad sólida” (Caravajal Barrios, 2013, p. 155).

El conocimiento estaba legitimado por su durabilidad, y los saberes que se transmitían tenían una estabilidad en el tiempo que los hacía valiosos en sí mismos. La enseñanza en particular se orientaba dentro de este contexto y los saberes estaban destinados a perdurar en el tiempo. “(...) la educación debía encararse como la adquisición de un producto que, como todas

las demás posesiones, podía y debía atesorarse y conservarse para siempre” (Bauman, 2007, p. 26).

En cambio, en la modernidad líquida, el tiempo es una categoría que sufre una transformación sustancial. La manera de percibir y entender el tiempo se explica con lo que Bauman (2007) denominó “síndrome de impaciencia”. Este síndrome se caracteriza por la imposibilidad de aceptar el paso del tiempo. Toda gratificación necesita ser satisfecha de manera inmediata, y la espera o dilación se han transformado en un verdadero fastidio. Es vivir en un presente constante, haciendo del largo plazo y la durabilidad, algo indeseable. Es por ello que en este punto podemos hacer una relación con lo que plantea Morín (1995) cuando expresa que en el marco de la instantaneidad es que tenemos la necesidad de buscar respuestas rápidas y simples, desconociendo de esta manera, la naturaleza compleja de los fenómenos, y cayendo en reduccionismos y simplificaciones muchas veces dogmáticas.

Esto nos lleva a tener que repensar la educación en general, pero sobre todo los procesos de enseñanza, y la manera en la cual se puede llegar a producir un aprendizaje auténtico. Pero, ¿qué sería un aprendizaje auténtico en este contexto? ¿Tendría algo que ver con la enseñanza de la modernidad sólida? ¿Cómo enseñar en un contexto donde los saberes no representan una promesa de futuro? Estos interrogantes se suman a la cuestión del saber establecido, de la experiencia y de los saberes previos. ¿Qué valor tienen, en el contexto de la modernidad líquida, los saberes del pasado? “Esto, a su vez, compagina con el rechazo a aceptar el saber establecido, a guiarse por los precedentes y a reconocer la sabiduría contenida en la experiencia acumulada” (Bauman, citado por Barrios, 2016. P. 172)

La imposibilidad de postergar la gratificación ha promovido la impaciencia, y en este sentido, la dificultad para poder configurar una idea del largo plazo, y en consecuencia, la inverosimilitud de lo que un proyecto de vida conlleva. El deseo (que necesariamente implica una falta y una acción específica) ha cedido su lugar a la fantasía (omnipotente e instantánea).

“Lo que importa resaltar aquí es que en una cultura que se declara en contra de la postergación de la gratificación y a favor del disfrute “aquí y ahora”, donde hay una búsqueda permanente de satisfacción de deseos inmediatos que dan lugar a nuevos deseos cada vez más acuciantes, no hay espacio para la toma de distancia, la reflexión, la continuidad, la tradición” (Bauman, citado por Barrios, 2016. P. 173)

Es por ello, que el pensamiento crítico ocupa un lugar central en la enseñanza de la actualidad. El desarrollo del pensamiento crítico resulta ser la única manera de hacer frente al conformismo y el dogmatismo, y se ofrece como un discurso alternativo al de la sociedad en su conjunto, pero sobre todo, a los medios de comunicación de masas. El pensamiento crítico se ha transformado en una herramienta central en el desarrollo de la subjetividad, y es por ello, que ante los desafíos de este nuevo escenario cultural, la enseñanza debería fomentar la posibilidad de tomar distancia, de evaluar, de lograr cierto distanciamiento crítico, pero sabiendo de las resistencias que esto puede generar en un ser humano habituado a otro discurso. Si entendemos a la enseñanza como el camino para plantear los interrogantes que nos permitan repensar el mundo, el fomento y el desarrollo del pensamiento crítico, adquiere total relevancia.

Pensamiento crítico en el ámbito de la enseñanza

Si bien existe un gran debate (Bezanilla Albisua et. al., 2018) respecto a la posibilidad de fomentar el pensamiento crítico en la esfera de la educación secundaria y universitaria, que recorre no solamente el rol de las instituciones educativas, sino también, a los docentes y a los estudiantes en sí, el pensamiento crítico en el ámbito de la educación ocupa un lugar central en cualquiera de sus niveles. Si bien debe ser abordado en función a sus distintos grados de complejidad, lo que no puede suceder, es que se desconozca su existencia. Desconocer el desarrollo y el fomento de esta capacidad, es desconocer aquello que nos vuelve humanos.

Es un gran desafío para los docentes poder abordar esta cuestión, ya que de alguna manera, nos conecta con la ética en el ejercicio de nuestra práctica y nos lleva a redoblar los esfuerzos para brindarles a los estudiantes la posibilidad de construir un futuro diferente.

Lograr avanzar en la formación de pensamiento crítico en los estudiantes necesariamente se articula con las prácticas pedagógicas y la perspectiva didáctica desde las cuales pensamos y hacemos la enseñanza. En otras palabras, es a partir del actuar del maestro en su contexto de aula como se puede incidir en el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes. (Tamayo, Zona & Loaiza, 2015, p. 114).

En el ámbito de la educación superior, el desafío de fomentar el pensamiento crítico se incrementa, debido a las mayores exigencias y responsabilidades a la que se expone cualquier profesional, y a los permanentes cambios (sociales, tecnológicos, laborales, etc.), que en el contexto de la posmodernidad, nos interpelan diariamente. La imposibilidad de encontrar situaciones o escenarios que se repitan durante períodos prolongados, exige de cada profesional abordar la realidad desde una matriz de pensamiento crítica que no puede automatizar respuestas. Esta mayor exigencia, demanda de los docentes un mayor esfuerzo para intentar promover en sus estudiantes la capacidad de trascender las contingencias y las coyunturas.

Abordar la enseñanza desde un pensamiento automático y repetitivo, puede dificultar la comprensión y la apropiación de saberes, y en consecuencia, incrementar la posibilidad de abandono académico.

La enseñanza universitaria expone al estudiante al ingreso de nuevas ideas, conceptos y puntos de vista abstractos y universales que retan al estudiante en su modo tradicional de estudiar y en su visión estrecha y egocéntrica de la vida. Esto provoca un estado de desequilibrio en el estudiante al tener que separarse de sus propios valores, actitudes y modos de operar para enfrentarse al nuevo contexto de la enseñanza universitaria. (Mayer citado por Zambrano, Quevedo y Riascos Portilla (2012).

Categorías del pensamiento crítico

Como mencionamos anteriormente, el pensamiento crítico es un proceso de mucha complejidad que no permite reduccionismos ni simplificaciones y que nos confronta con la necesidad de realizar un abordaje que contemple todas sus dimensiones y factores.

“El pensamiento crítico se forma por la estimulación de las capacidades, los conocimientos y las habilidades en el proceso de aprendizaje que requiere de una enseñanza problematizadora, que parta de los saberes previos, las vivencias y las experiencias del contextos del educando para interactuar con

los desconocido y, desde posiciones autorregulada y metacognitiva, construir el nuevo conocimiento” (Rímac Norabuena, Velázquez Tejeda & Hernández Vásquez, 2017)

Para poder abordar y hacer operativo el concepto de pensamiento crítico, nos basaremos en el modelo de organización desarrollado por Bezanilla Albisua, Poblete Ruiz, Fernández Nogueira, Arranz Turnes y Campo Carrasco (2018). En esta investigación, los autores proponen un modelo de análisis que identifica seis categorías con distintos niveles de complejidad que permiten el estudio del pensamiento crítico en el ámbito de estudios universitarios. Si bien cada categoría representa una manera de entender al pensamiento crítico, los autores configuran un modelo que integra las diferentes categorías en una estructura compleja. Las seis categorías son: a) Analizar/organizar, b) Razonar/Argumentar, c) Cuestionar/Preguntarse, d) Evaluar, e) Posicionarse/ Tomar decisiones, f) Actuar/Comprometerse. Cada categoría responde a una manera específica de entender al pensamiento crítico, pero que a su vez, se integran como una manera de abordar a este concepto en toda su complejidad. Las categorías son las siguientes:

a) Analizar/Organizar: “Son respuestas que hacen referencia al pensamiento crítico como manera de examinar detalladamente algo considerando sus partes para conocer sus características y extraer conclusiones. En algunos casos, incluyen aspectos relacionados con la estructuración y organización de la información, pero no van más allá de ello” (p. 103).

b) Razonar/Argumentar: “Estas definiciones añaden al análisis, la relación y comparación de ideas y experiencias en base a argumentos, para obtener conclusiones y formar un juicio razonado. Implica expresar de palabra o por escrito razones a favor o en contra de algo, o justificarlo como una acción razonable para transmitir un contenido y fomentar el entendimiento” (p. 103)

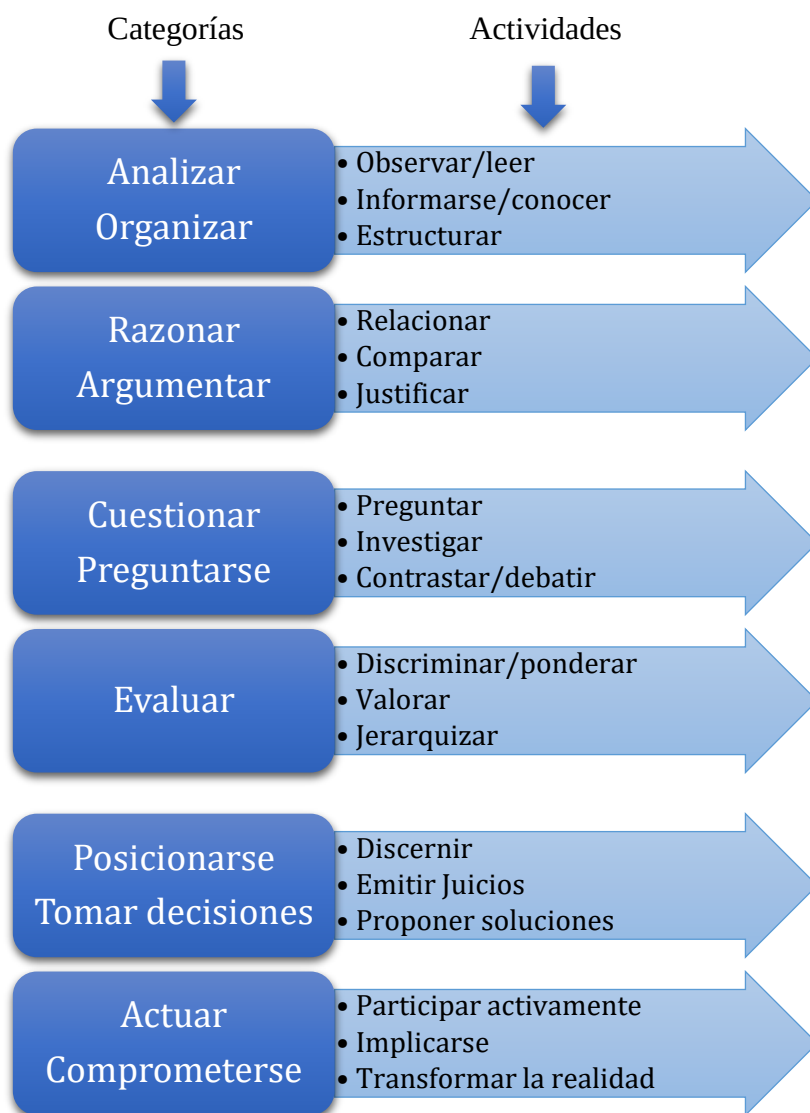
c) Cuestionar/Preguntarse: “El pensamiento crítico es entendido como el cuestionamiento o puesta en duda de un asunto que resulta controvertido o que es comúnmente aceptado, armando para ello una serie de preguntas. Significa cuestionarse las cosas, hacerse preguntas sobre la realidad en que uno vive” (p. 103).

d) Evaluar: “Significa valorar, ponderar, determinar el valor de algo, estimar la importancia de un hecho, teniendo en cuenta diversos elementos o criterios. Es más que una argumentación (deducir pros y contras de una realidad) porque implica determinar el valor de algo en función de unos criterios” (p. 103).

e) Posicionarse/ Tomar decisiones: “Como su nombre indica, implica no sólo analizar, razonar, cuestionar o evaluar, sino tomar una decisión al respecto. Significa dar una solución o emitir un juicio definitivo sobre un asunto de una determinada manera, incluye un posicionamiento o propuesta de solución” (p. 103).

f) Actuar/Comprometerse: “Es un nivel superior, en el que el pensamiento crítico es entendido como un medio de transformación de la realidad desde el compromiso social. Es pasar a la acción, obrar, comportarse realizando actos voluntarios y conscientes de una manera determinada y comprometida. Implica la adopción de una determinada actitud o posición ante un determinado asunto” (p. 103).

Cada categoría del pensamiento crítico implica diferentes actividades de enseñanza para su desarrollo, las cuales nos permitirán determinar a su vez, en qué medida los docentes las utilizan, y así, promueven el pensamiento crítico en sus estudiantes. Estas actividades de enseñanza se evalúan sobre la perspectiva que tienen los mismos estudiantes a través de un instrumento diseñado para tal fin.



Modelo de organización del Pensamiento Crítico

Encuadre metodológico

En la siguiente sección se expone el abordaje metodológico utilizado en esta investigación. Se determina el problema, los objetivos, los niveles de investigación, el tipo de investigación, la población y la muestra, los criterios de inclusión y exclusión, y los instrumentos utilizados.

Formulación del problema

El problema que se abordará tiene qué ver el pensamiento crítico y las diferentes actividades didácticas implicadas en dicho procesos, tanto desde la perspectiva de los

estudiantes como del docente, en educación terciaria y universitaria, y observar qué relación existe entre ambas representaciones.

Objetivos

En esta investigación se pretender abordar los siguientes objetivos:

Objetivo general

Con este trabajo se pretende conocer el lugar que ocupa el pensamiento crítico en el primer año de educación superior desde la perspectiva de los estudiantes y los docentes.

Objetivos específicos

- Conocer que actividades de enseñanza promueven los docentes desde la perspectiva de los estudiantes.
- Conocer si los docentes promueven el pensamiento crítico.
- Conocer la representación que tienen los docentes sobre el pensamiento crítico.
- Conocer la representación que los docentes tienen de sus estudiantes en relación al pensamiento crítico.

Tipo de Investigación

Se realizará una investigación básica; transversal; mixta (cuantitativa/cualitativa) con datos primarios.

Técnicas e instrumentos de recopilación de datos

En función del planteamiento del problema y para dar respuesta a los objetivos de investigación, se utilizaron tres instrumentos de recolección de datos. El primero, tiene como fin último indagar acerca de la representación y la valoración que los estudiantes tienen acerca de las actividades de enseñanza utilizadas por los docentes para la promoción del pensamiento crítico. El segundo, es una entrevista realizada a cinco docentes de primer año donde indagamos

acerca de sus representaciones sobre el pensamiento crítico y sobre las acciones específicas utilizadas en relación a dicho proceso. Por último, se realizaron tres observaciones de clases donde se pudo obtener información sobre la dinámica de cada una de ellas y observar el tratamiento que los docentes hacen del desarrollo del pensamiento crítico en sus estudiantes, y cuál es la respuesta de éstos últimos.

a) Cuestionario de actividades de enseñanza (Ver anexo)

b) Entrevista a docentes (Ver anexo)

c) Observación de clases

Se realizaron tres observaciones de clases de primer año de educación superior. Dos en el ámbito de formación terciaria, y una en el ámbito de educación universitaria. Cada observación tuvo una duración de cuarenta minutos y se realizó en el segundo cuatrimestre del año 2019.

Población

La población está constituida por todas las personas adultas que se encuentren cursando el primer año tanto a nivel terciario como universitario.

La unidad de análisis sería cada una de estas personas que cumpliera con los siguientes criterios.

Criterios de inclusión:

- Que acepte participar de la investigación.
- Que este cursando, al momento de realizar esta investigación, el primer año de educación terciaria o universitaria.

Criterios de exclusión:

- Personas que no se encuentren cursando un estudio a nivel terciario o universitario.
- Estudiantes que no pertenezcan al primer año de la carrera.

Muestra

La muestra fue intencional y estuvo compuesta por 20 estudiantes de primer año de la carrera de Psicología de una universidad privada; 10 estudiantes de primer año de la carrera de Ciencias Sociales, y 10 estudiantes de la carrera de Ciencias Naturales de un Instituto público de formación docente de la provincia de Buenos Aires. Total muestra: 40 estudiantes.

A su vez, se entrevistará a cinco (5) docentes de las distintas instituciones antes mencionadas.

Tabla 1. Distribución de frecuencias

		N	%
Tipo de institución	Pública	20	50
	Privada	20	50
Nivel	Terciario	20	50
	Universitario	20	50
Área de conocimiento	Ciencias Naturales	10	25
	Ciencias sociales	10	25
	Psicología	20	50
Género	Mujer	26	65
	Hombre	14	35
	Otro	-	0
Edad	Menor 20	12	30
	21-25	17	42,5
	26-30	11	27.5

Análisis de resultados

En función de los resultados obtenidos en este trabajo en relación a las actividades de enseñanza propuestas por los docentes, podemos inferir el tratamiento que los mismos hacen del pensamiento crítico.

La siguiente tabla describe que representación poseen los estudiantes en relación a las actividades de enseñanza que promueven sus docentes.

Tabla 2. Resumen estadísticos descriptivos de Actividades didácticas

Actividades de enseñanza	RESPUESTAS (%)				
	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	La mayoría de las veces	Siempre
Leer (Textos académicos)	0	0	2,5	37,5	60
Conocer (Averiguar la naturaleza y cualidades de las cosas)	0	7,5	25	55	12,5
Estructurar (Articular, distribuir, ordenar las partes de un conjunto)	2,5	25	47,5	25	0
Comparar (Acercar varias cosas con el fin de encontrar puntos comunes y diferentes)	5	32,5	32,5	30	0
Relacionar (Establecer nexos entre los datos)	5	20	50	25	0
Justificar (Probar algo con razones convincentes, testigos o documentos)	5	27,5	37,5	27,5	2,5
Preguntar (Interrogar o hacer preguntas)	0	12,5	35	47,5	5
Investigar (Realizar actividades intelectuales y experimentales con el propósito de aumentar los conocimientos)	10	35	5	37,5	12,5
Debatir (Contender o disputar sobre algo)	12,5	25	22,5	30	10
Ponderar (Examinar con cuidado algún asunto)	0	17,5	35	42,5	5
Valorar (Reconocer o estimar el valor de algo)	0	15	37,5	45	2,5
Jerarquizar (Organizar jerárquicamente las ideas)	5	22,5	35	32,5	5
Discernir (Distinguir algo de otra cosa, señalando las diferencias que hay entre ellas)	0	7,5	45	42,5	5

Emitir Juicios (Permitir la expresión del propio punto de vista)	0	0	40	42,5	17,5
Proponer soluciones	12,5	17,5	40	25	5
Participar activamente	2,5	20	25	27,5	25
Implicarse (Comprometerse)	7,5	22,5	20	17,5	32,5
Transformar la realidad	10	20	17,5	22,5	30

En función de los datos obtenidos, y agrupando las diferentes actividades de enseñanza dentro de las seis categorías de pensamiento crítico, podemos afirmar que los estudiantes consideran que las actividades más utilizadas por los docentes son: en un primer orden aparecen las actividades “discernir, emitir juicios, proponer soluciones (posicionarse/tomar posiciones)” en un segundo orden aparecen las actividades “leer, conocer y estructurar (analizar/organizar)”, y en tercer lugar, aparecen las actividades “ponderar, valorar y jerarquizar (Evaluar)”. Esto responde a nuestro primer objetivo de investigación vinculado a las actividades de enseñanza que utilizan los docentes desde la perspectiva de los estudiantes.

Si tomamos las actividades de manera independiente, el primer lugar lo ocupa la promoción de la lectura de textos académicos (97,5 %). En segundo lugar, los docentes promueven que sus estudiantes conozcan la naturaleza de las cosas (67,5 %). En tercer lugar, los docentes promueven que sus estudiantes emitan juicios, expresen su propio punto de vista (60 %). Y en cuarto lugar, las actividades de enseñanza más utilizadas por los docentes son: hacer preguntas, la participación activa y la transformación de la realidad (52,5 %).

En la tabla 3 podemos observar el análisis de los resultados en función a las diferentes categorías de pensamiento crítico. La interpretación de los resultados se realizó teniendo en cuenta las distintas opciones de respuesta y la distribución de los porcentajes para cada una de ellas. En función a las distintas actividades de enseñanza propuestas por los docentes, podemos ver la manera en la cual orientan su trabajo y como se relaciona con las distintas categorías de pensamiento crítico.

Tabla 3. Resumen estadístico de categorías Pensamiento Crítico

CATEGORÍAS	RESPUESTAS (%)				
	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	La mayoría de las veces	Siempre
	%				
Analizar/Organizar	0,83	11,66	24,16	39,16	24,16
Razonar/Argumentar	5	26,66	40	27,5	0,83
Cuestionar/Preguntarse	7,5	24,16	20,83	38,33	9,16
Evaluar	1,66	18,33	35,83	40	4,16
Posicionarse/Tomar decisiones	4,16	8,33	42,5	36,66	8,33
Actuar/Comprometerse	6,66	20,83	20,83	22,5	29,16

Si contemplamos las opciones “siempre”, “la mayoría de las veces” y “algunas veces” como una manera de fomentar esa categoría del pensamiento crítico, y por otro lado, las opciones “pocas veces” y “nunca” como una manera de no fomentarlo, podemos afirmar que en mayor o menor medida todas las categorías del pensamiento crítico son fomentadas por los docentes según la representación de sus estudiantes.

En la categoría “Analizar/Organizar” los estudiantes manifestaron que “siempre” (24,16%) y “la mayoría de las veces” (39,16%) los docentes realizan actividades que fomentan esta categoría haciendo un porcentaje de 63,32%. El 24,16% considera que lo hacen “algunas veces”, y sólo el 12,49 % considera que lo hacen “pocas veces” o “nunca”.

En la categoría “Razonar/Argumentar” los estudiantes manifestaron que “siempre” (0,83%) y “la mayoría de las veces” (27,5%) sus docentes realizan actividades orientadas en este sentido, haciendo un total de 28.83%. El 40% manifestó que “algunas veces”, y un 31,66% consideró que “pocas veces” (26,66%), y “nunca” (5%) lo hacen.

En la categoría “Cuestionar/Preguntarse” los estudiantes manifestaron, que “siempre” (9,16%) y “la mayoría de las veces” (38,33%) los docentes promueven actividades en este sentido, dando un total de 47,49%. Un 20,83% considera que “algunas veces” y un 31,68% considera que “pocas veces” o “nunca” lo hacen.

Con respecto a la categoría “Evaluar”, la posición de los estudiantes fue positiva ya que consideraron que “siempre” (4,16%) y “la mayoría de las veces” (40%) sus docentes llevan

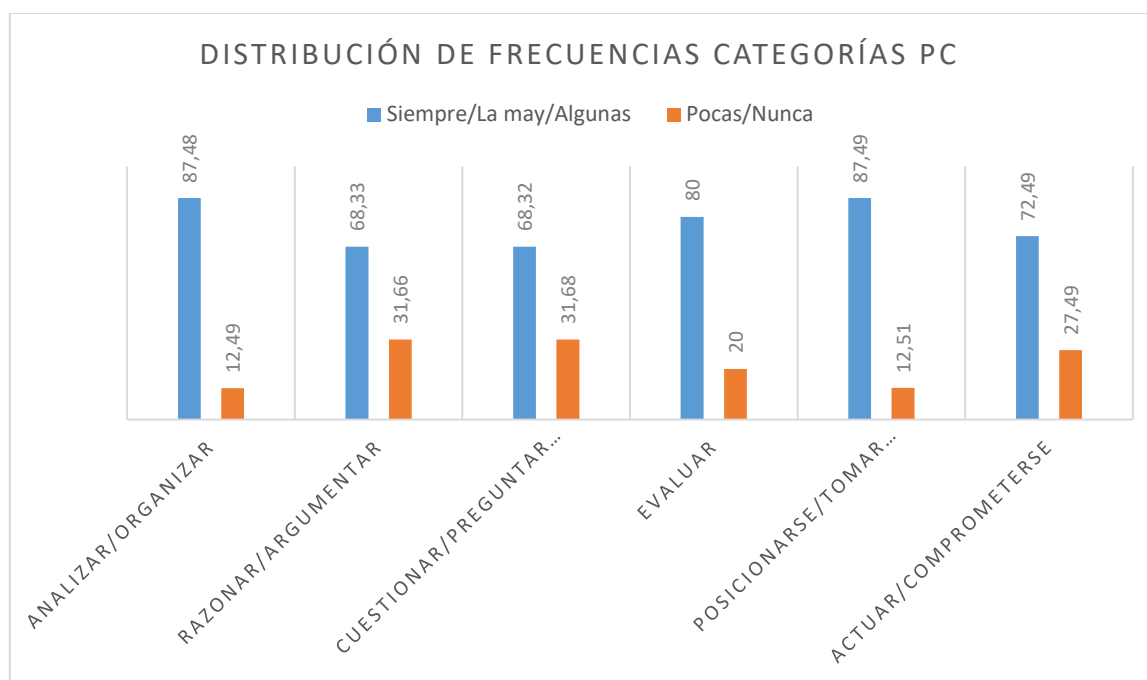
adelante actividades vinculadas a esta categoría, mientras que “algunas veces” fue el 35,83%. “Pocas veces” (18,33%) y “nunca” (1,66%) sumaron un 19.99%.

Dentro de la categoría “Posicionarse/Tomar decisiones”, los estudiantes consideraron que siempre (8,33%) y la mayoría de las veces (36,66 %) sus profesores promueven actividades orientadas a esta categoría, haciendo un total de 44,99%. “Algunas veces” un 42,5% y solamente un 12.51% consideró que “pocas veces” o “nunca”.

Por último, en la categoría “Actuar/Comprometerse”, los estudiantes se manifestaron de la siguiente manera: El 51,66% consideró que “siempre” o “la mayoría de las veces” sus docentes promueven actividades en este sentido. Un 20,83% “algunas veces” mientras que el 27,49% consideró que “pocas veces” o “nunca” lo hacen.

En el siguiente gráfico, podemos observar como se reflejan claramente los resultados obtenidos:

Gráfico 1



Según los estudiantes, los docentes promueven actividades orientadas a las siguientes categorías de pensamiento crítico: 1) Posicionarse/Tomar decisiones, 2) Analizar/Organizar, 3) Evaluar, 4) Actuar/Comprometerse, 5) Razonar/Argumentar, 6) Cuestionar/Preguntarse. Si bien se puede observar que las actividades docentes se orientan más hacia la categoría de “posicionarse/tomar decisiones” y la de “analizar/organizar”, las actividades vinculadas a las demás categorías, también se hayan presentes en las respuestas de los estudiantes.

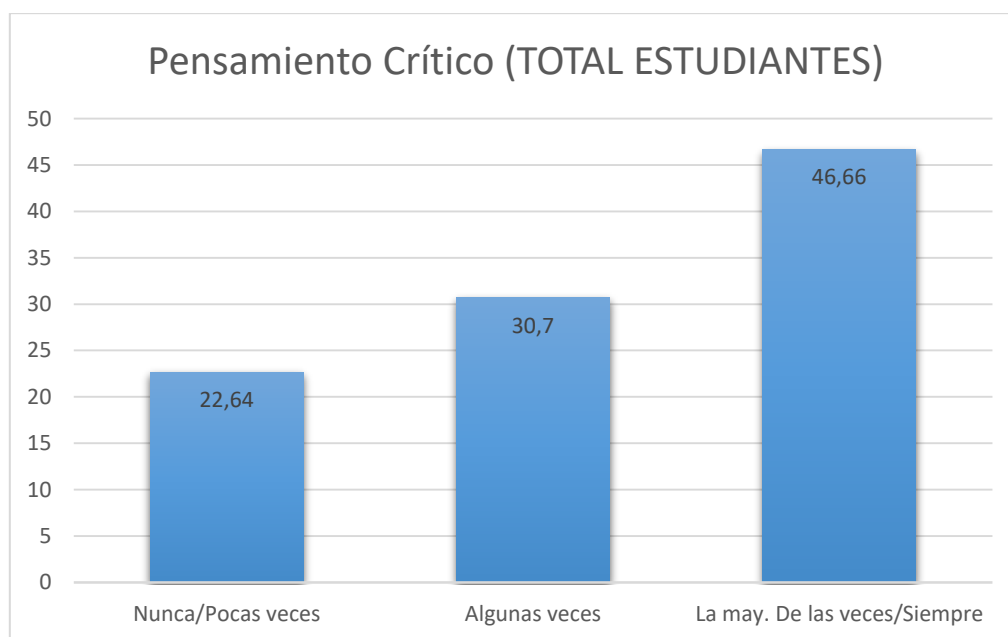
Como se refleja en la tabla 2, podemos afirmar que los docentes promueven el pensamiento crítico en función de las actividades que incentivan a realizar a sus estudiantes. El 46,66 % considera que lo hacen “siempre” o la “mayoría de las veces”; el 30,7 % considera que “algunas veces”; y solamente el 22,64 % considera que sus docentes lo hacen “pocas veces” o “nunca”.

Tabla 4. Resumen estadístico Pensamiento Crítico (PC)

RESPUESTAS %	
Nunca/Pocas veces	22.64
Algunas veces	30.7
La mayoría de las veces/Siempre	46.66

El siguiente gráfico representa los resultados obtenidos.

Gráfico 2



Nuestros resultados son concidentes con los obtenidos por Bezanilla Albisua et. al. (2018) ya que ambas investigaciones evidencian que los docentes promueven el pensamiento crítico en estudiantes de educación superior, y a su vez, responde a nuestro segundo objetivo de investigación: “conocer si los docentes promueven el pensamiento crítico”.

Entrevista docentes

Tabla 5. Resumen descriptivo entrevista docentes

¿Qué es para usted el pensamiento crítico?	
Docente	Respuestas
Gabriel	POSICIONARSE/TOMAR DECISIONES
Mariana	POSICIONARSE/TOMAR DECISIONES - RAZONAR/ARGUMENTAR
Karina	POSICIONARSE/TOMAR DECISIONES - ANALIZAR/ORGANIZAR
Sebastián	ACTUAR/COMPROMETERSE - CUESTIONAR/PREGUNTARSE
Pablo	RAZONAR/ARGUMENTAR - POSICIONARSE/TOMAR DECISIONES

¿Qué lugar ocupa en la actualidad el pensamiento crítico en el ámbito académico?	
Docente	Respuestas
Gabriel	“Cuando el escenario académico lo permite...el estudiante lo manifiesta”.
Mariana	“Lugar central en el ámbito académico”
Karina	“Se propone el pensamiento crítico”
Sebastian	“Escaso”
Pablo	“Lugar natural del pensamiento crítico”

¿Considera de relevancia que los estudiantes de primer año de educación superior desarrollen su capacidad de pensar críticamente?	
Docente	Respuestas
Gabriel	“El docente universitario y la universidad sigue siendo una usina de pensamiento”
Mariana	“Absolutamente”
Karina	“Me parece relevante que los estudiantes desarrollen esta capacidad”

Sebastian	“Desde ya”
Pablo	“En principio sí”

¿Qué actividades didácticas utiliza para promover el pensamiento crítico?	
Docente	Respuestas
Gabriel	“Surge espontáneamente”
Mariana	“Lecturas comparadas, debates, participar activamente”
Karina	“Observación, proponer soluciones, ponderar/discriminar, participar activamente”
Sebastian	“Preguntar, debates”
Pablo	“Relacionar, comparar y justificar”

¿Qué materias permiten el desarrollo del pensamiento crítico?	
Docente	Respuestas
Gabriel	“Filosóficas, sociológicas, las metafísicas”
Mariana	“Todas”
Karina	“Todas”
Sebastián	“Todas”
Pablo	“Filosofía, lógica o epistemología como lugar natural. Pero en realidad, todas”

¿Encuentra dificultades en los estudiantes para el desarrollo del pensamiento crítico?	
Docente	Respuestas
Gabriel	“No”
Mariana	“Sí, hay dificultades evidentes”
Karina	“Sí, absolutamente”
Sebastián	“Sí”
Pablo	“Sí”

En relación a nuestro tercer objetivo de investigación, cuando analizamos las entrevistas realizadas a los docentes, encontramos coincidencias significativas en la representación que los

docentes tienen del pensamiento crítico con las categorías del modelo de organización adoptado en este trabajo. En las entrevistas realizadas pudimos encontrar que, cada uno de ellos hizo referencia a alguna de las dimensiones descriptas en este trabajo.

El docente Gabriel dijo: “El pensamiento crítico estaría dentro del subconjunto de aquellos razonamientos que permiten la construcción de una posibilidad...de la creación de una realidad que no existe pero que potencialmente se puede llegar a realizar”, vinculando el pensamiento crítico con la dimensión que hace referencia a la capacidad de asumir una posición propia (Posicionarse/Tomar decisiones).

La profesora Mariana consideró que el pensamiento crítico se relaciona con “la capacidad de adoptar posturas propias respecto de otras, cuestionándolas o ubicándose a favor o en contra de las mismas” haciendo clara referencia a las dimensiones “Posicionarse/Tomar decisiones”, y a su vez, lo relacionó con la formulación y reformulación de pensamientos en base a argumentos: “De tal modo se formulan y se reformulan pensamientos propios sustentados en procesos personales, valiéndose a su vez de ideas de otros y utilizando argumentos” haciendo referencia a la dimensión “Razonar/Argumentar”.

La profesora Karina cuando se le preguntó que entendía por pensamiento crítico se basó en varias de sus dimensiones para responder (Analizar/Organizar, Razonar/Argumentar, Evaluar y Posicionarse/Tomar decisiones): “Para mí el pensamiento crítico es la capacidad de analizar una situación y frente a distintas posibilidades de resolverlas elegir una fundamentada a través del criterio que toma para resolverla”.

El profesor Sebastián vinculó al pensamiento crítico exclusivamente con la dimensión “Actuar/Comprometerse” y con la dimensión “Cuestionar/Preguntarse, haciendo referencia a que el pensamiento crítico “Implica poder generar propuestas que apunten a la problematización de la realidad, al cuestionamiento de lo dado”.

El profesor Pablo, relacionó el pensamiento crítico con la dimensión “Razonar/Argumentar y con la dimensión “Posicionarse/Tomar decisiones” cuando definió al pensamiento crítico como “el razonamiento fundamentado acerca de causas y efectos que pondera distintas variables y asume una actitud crítica hacia los fenómenos que intenta describir/explicar/comprender”.

En relación al lugar que ocupa el pensamiento crítico en el ámbito académico, casi todos los docentes coincidieron en que ocupa un lugar central su promoción y desarrollo. Sus repuestas fueron las siguientes: “Lugar central en el ámbito académico”, “cuando el escenario académico lo permite...el estudiante lo manifiesta”, o “lugar natural del pensamiento crítico”.

Cuando indagamos respecto de aquellas materias que mejor permiten el desarrollo del pensamiento crítico, tres de los cinco docentes manifestaron que todas las materias podrían llegar a promoverlo, por ejemplo podemos citar la respuesta que aportó Mariana: “Todas las materias permiten el desarrollo del pensamiento crítico, pues es una capacidad transversal, intrínseca al aprendizaje y a la construcción de subjetividad”. A su vez, los otros dos docentes coincidieron en que existen materias que son más afines con el pensamiento crítico, como por ejemplo, filosofía, sociología, lógica y materias vinculadas con la epistemología y la metafísica.

Un elemento que resulta interesante destacar es que, en función de las diferentes dimensiones que componen el pensamiento crítico según la perspectiva teórica aquí adoptada, la mayoría de ellas aparecieron en los contextos áulicos observados. Las dimensiones que más pudimos ver reflejadas en las clases fueron: el “Analizar/Organizar”, “Cuestionar/Preguntarse”, “Posicionarse/Tomar decisiones” y “Actuar/Comprometerse”, aunque cabe destacar, que la dimensiones vinculadas a “Razonar/Argumentar” y “Evaluar” no se pudieron observar en demasía, aunque esto resulta entendible, si tenemos en cuenta que los estudiantes en primer año se encuentran en un nivel inicial dentro del contexto de sus carreras.

En relación a la promoción y el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de primer año, todos los docentes coincidieron en que en el inicio de la carrera, es necesario fomentarlo y que para ello desarrollan distintas actividades de enseñanza. Esto se vio reflejado en respuestas tales como: “el docente universitario y la universidad sigue siendo una usina de pensamiento”, “Me parece relevante que los estudiantes desarrollen esta capacidad”, “Desde ya” o “En principio sí”.

Pero cuando indagamos la representación que los docentes tienen de sus estudiantes en relación al pensamiento crítico (cuarto objetivo de investigación), podemos observar que los docentes encuentran dificultades en los estudiantes de primer año de educación superior en el desarrollo del pensamiento crítico, y casi todos coincidieron en este sentido. Cuatro de los cinco docentes manifestaron que encuentran muchas dificultades en los estudiantes de primer año. En este sentido las respuestas fueron coincidentes: “Sí, hay dificultades evidentes. Falta trabajar la complejización de saberes para poder desarrollar miradas críticas y la profundización de procesos de pensamiento”, “Sí, absolutamente, porque básicamente lo que noto, en los años que hace que ejerzo la docencia, les cuesta salirse de la practicidad del alcance que da la tecnología a la información, entonces les cuesta el razonamiento para determinar un accionar” o “Si, es difícil generalizarlo, pero resulta un obstáculo recurrente desarrollar esta competencia”.

Al referirse a las actividades didácticas utilizadas para promover el pensamiento crítico, los docentes hicieron referencia a actividades tales como: lecturas comparadas, debates,

participación activa, realización de observaciones, propuestas de soluciones, ponderación y discriminación de datos, y relacionar y comparar los contenidos. Todas estas estrategias son coincidentes con sus representaciones del pensamiento crítico, y a su vez, también guardan cierta relación con la perspectiva de los estudiantes en relación a las actividades propuestas por sus docentes.

Observaciones

Se realizaron tres observaciones, cada una de ellas en función a los tres grupos de estudiantes que componen la muestra: psicología, ciencias sociales y ciencias naturales. Los docentes a cargo aceptaron que se realice una observación que tuvo una duración de 40 minutos cada una. Las observaciones se realizaron en la cuarta semana del mes de Octubre de 2019. Cabe mencionar que los docentes estaban informados de mi presencia, pero se trató que los estudiantes no lo supiesen para no condicionar su comportamiento habitual dentro del aula. Si bien cada grupo presentaba ciertas particularidades, pudimos encontrar un factor común a la hora de analizar el desenvolvimiento tanto de los estudiantes como de los docentes. Se pudo observar una participación activa de los estudiantes durante el desarrollo de las clases, ya sea a través de preguntas, análisis e intervenciones a favor de una mejor comprensión sobre los contenidos desarrollados por los docentes. A su vez, en relación a determinados temas desarrollados por los docentes, se observó que muchos de los estudiantes manifestaban su propio punto de vista, lo que permitía enriquecer los debates, y que muchas veces los estudiantes trasladaban los contenidos desarrollados por los docentes, a situaciones de la vida cotidiana. También se pudo observar, que si bien la mayoría de los estudiantes participaban activamente, algunos de ellos optaban por adoptar un rol más pasivo y menos participativo que el resto. Por momentos, aquellos estudiantes más participativos, también se permitían realizar algún chiste o comentario que despertaba las risas de sus compañeros. En este sentido los docentes dieron lugar a que esto sucediese.

Con respecto a la tarea docente, podemos decir que los docentes de las tres clases observadas, se enfocaron en todo momento en poder desarrollar los contenidos de las materias y que los estudiantes fueron los que más problematizaban el desarrollo de los contenidos, aunque los docentes respondían sin problemas ante esa demanda. A su vez, por momentos algunos estudiantes hacían uso de sus teléfonos celulares tratando de que el docente no se diera cuenta de esa situación.

Las observaciones realizadas confirman que los docentes promueven el desarrollo del pensamiento crítico a través de distintas actividades didácticas, tales como: debates e intercambio de ideas, realización de preguntas, lectura de textos académicos, justificación en la elaboración de respuestas, jerarquización de ideas y demás.

Cabe destacar, que en varios momentos, los docentes asumían una actitud más expositiva haciendo que los estudiantes se vuelvan más pasivos, receptivos, y que por momentos, se distraigan ante exposiciones muy extendidas. En este sentido, se pudo observar que los docentes sentían la necesidad de avanzar con los contenidos temáticos, mientras que los estudiantes, se preocupaban por las evaluaciones y los contenidos que ellas abarcarían.

Se pudo observar, que en los momentos donde los docentes promovían la participación, las clases adquirían otra dinámica haciendo que los estudiantes se muestren receptivos a dicha propuesta, participando activamente en las clases y en cierto grado también, realizando cuestionamientos al mismo docente, lo que enriquecía muchas veces el intercambio de ideas. A su vez, debemos mencionar que la participación de los estudiantes no era homogénea, ya que no todos asumían las mismas actitudes, ante las propuestas de los docentes.

Conclusión

Para concluir podemos decir que encontramos una concordancia general ya sea desde lo teórico (marco conceptual), como respecto de los resultados obtenidos en este trabajo específico. En el primer caso, pudimos observar que diferentes autores, con distintas nacionalidades, e inclusive desde diferentes disciplinas, son coincidentes en sus postulados. Todos coinciden en la necesidad de abordar la educación como un fenómeno complejo y multideterminado, y en la importancia de entender los atravesamientos culturales a los cuales la educación se somete. Además, son coincidentes en la necesidad de comprender los nuevos desafíos de la enseñanza en tiempos de la posmodernidad, donde la sola transmisión de saberes ha quedado insuficiente ante las nuevas dinámicas sociales.

En el terreno de los resultados específicos de este trabajo, podemos decir que, tanto desde la perspectiva de los estudiantes como de los docentes, ambos grupos consideran que en primer año de educación superior, se promueve el desarrollo del pensamiento crítico. A su vez, nuestras observaciones confirman la información obtenida desde los diferentes instrumentos. Consideramos que esta sinergia se produce porque los docentes a cargo llevan adelante actividades de enseñanza que se relacionan positivamente con las categorías que componen el pensamiento crítico. No podemos determinar los resultados de las prácticas docentes en relación al pensamiento crítico, solamente describir el intento de los mismos por promover esta capacidad.

Cabe aclarar que tanto las entrevistas a los docentes, las observaciones realizadas, como el cuestionario de actividades de enseñanza aplicado a los estudiantes, fueron realizados en el segundo cuatrimestre de 2019. Esto resulta significativo, ya que los docentes nos manifestaron que al finalizar el primer cuatrimestre, se produce un importante abandono académico, y esto significa que los estudiantes que participaron de este trabajo pueden llegar a tener una representación diferente que el universo de estudiantes del primer cuatrimestre.

En función a lo desarrollado en este trabajo podemos concluir también, que si bien los docentes realizan intentos para promover el pensamiento crítico a través de distintas actividades didácticas, no pudimos observar una sistematización en sus esfuerzos, lo que significa, que no existe un reconocimiento acabado de la problemática, y tampoco se plantea desde lo institucional como una cuestión a ser tomada en cuenta. Los docentes de nivel superior que forman parte de este trabajo, continúan centrándose en los contenidos que deben ser transmitidos en función de un proyecto o un programa que debe ser desarrollado.

El análisis y la comprensión del pensamiento crítico como fenómeno complejo y exclusivamente humano, es un aporte que todos los docentes debemos realizar no sólo a nuestros estudiantes, sino a la sociedad en su conjunto. La promoción y el desarrollo del pensamiento crítico no es otra cosa que reconocer, en primer lugar, nuestra condición de seres libres; en segundo lugar, el reconocimiento de la dignidad de las personas; y en tercer lugar, implica una responsabilidad que no podemos eludir de cara al futuro de nuestra sociedad. El pensamiento crítico representa de alguna manera la posibilidad de pararse frente al mundo desde un lugar que trasciende las contingencias y que nos separa de cualquier intento que busque homogenizar nuestras subjetividades.

El desarrollo del pensamiento crítico incrementa también la creatividad de las personas en general, y de los profesionales en particular, de cara a un mundo que necesita cada vez más de soluciones innovadoras y efectivas frente a circunstancias problemáticas de gran complejidad.

En función de los datos obtenidos de los estudiantes, las entrevistas realizadas a los docentes, las observaciones de clases, y del análisis de los resultados, podemos concluir que hemos cumplido con el objetivo general de este trabajo, ya que hemos podido conocer el tratamiento que se realiza del pensamiento crítico en el primer año de educación superior desde distintas perspectivas y representaciones. A su vez, hemos sistematizado los aportes teóricos de distintos autores que sirvieron de guía, y que comparten el mismo espíritu que motivó la realización de este trabajo: el conocimiento de esa capacidad única que nos permite crear nuevas posibilidades de cara a una realidad que aún no existe.

Tras este trabajo de investigación, quedan muchos interrogantes por abordar, pero el más significativo continúa siendo ¿Cómo pensar la tarea de enseñar en este contexto cultural? ¿Cómo contemplar o ponderar los resultados del pasado en relación a una realidad social diferente? Estos interrogantes nos llevan a cuestionarnos si la manera de hacer frente a este nuevo escenario cultural se encuentra en las respuestas del pasado, o simplemente debemos hacer frente al hecho que la educación se encuentra en un período de transición, donde las respuestas aún no han aparecido, o simplemente, estas respuestas se encuentran en pleno desarrollo. La aceleración de los cambios sociales, nos permite comprender que no existe una única manera, no existe un único modo de practicar la enseñanza, pero a su vez, nos pone de cara al ejercicio ético de nuestra profesión en la medida que debemos rever nuestra acción didáctica día a día evitando el conformismo y los dogmatismos. La educación debe estar comprometida con la libertad y con la necesidad de educar individuos que puedan asumir una posición subjetiva frente a los colectivismos sociales. Es por ello, que el desarrollo del

pensamiento crítico se torna central en un mundo de permanentes cambios y de problemáticas cada vez más complejas.

“Locura es hacer lo mismo una y otra vez esperando obtener resultados diferentes”.

Referencias

- Barrios, Carvajal, G. (2016). Educación en la modernidad líquida. Colombia: Red de universidades estatales de Colombia.
- Bauman, Z. (2005). Los retos de la educación en la modernidad líquida. Barcelona: Ed. Gedisa.
- Bezanilla Albisuaa, M. J., Poblete Ruiz, M., Fernández Nogueirac, D., Arranz Turnesd, S., y Campo Carrascoe, L. (2018). Bilbao: El Pensamiento Crítico desde la Perspectiva de los Docentes Universitarios. Estudios Pedagógicos XLIV, N° 1: 89-113.
- Bruner J. (1991). Actos de significado. Madrid. Alianza Editorial.
- Canese M. I. (2017). El pensamiento crítico en la formación profesional universitaria: controversias y perspectivas en el contexto de la educación superior de Paraguay. XVII Coloquio Internacional de Gestión Universitaria. Mar del Plata. Argentina.
- Freire, P. (2005). Pedagogía del oprimido. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Hawes, G. (2003). Pensamiento crítico en la formación universitaria. Documento de trabajo 2003/6. Proyecto Macesup TAL 0101. Chile: Universidad de Talca.
- López Aymes G. (2013). Pensamiento crítico en el aula. Docencia e Investigación, Año XXXVII. Enero/Diciembre. Número 22, pp. 41-60
- Morín E. (1998). Articular los saberes (textos escogidos). Buenos Aires: Ed. Universidad del Salvador.
- Muñoz Cano, J. M., & Maldonado Salazar, T. (2011). Aprendizaje con base en proyectos para desarrollar capacidades de problematización en educación superior. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", vol. 11, núm. 1, (pp. 1-19). Universidad de Costa Rica.
- Platón (2000). Diálogos. O. C. Madrid: Biblioteca Básica Gredos.

- Pogré P. (2011). Formar docentes hoy, ¿qué deben comprender los futuros docentes? Redalyc. Revista Perspectiva Educacional, Vol 51, N° 1.
- Pozo, J. I. (1996). Aprendices y maestros. Madrid: Ed. Alianza.
- Rímac Norabuena, G., Velázquez Tejeda, M. & Hernández Vásquez, R. (2017). Estrategias innovadoras para contribuir al desarrollo del pensamiento crítico. Perú: Revista de Educación. Año VIII N°10. (pp. 31-60).
- Ritterstein P. (2008) Aprendizaje y vinculo. Una mirada sobre el aprendizaje: Enrique Pichón Riviére y Paulo Freire. Universidad de Buenos Aires.
- Schnitman, D. (1995). Nuevos paradigmas, Cultura y Subjetividad. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Steffens, E. J., Ojeda, D., Martínez, J. L., Hernández, H. G., & Moronta, Y. Presencia del pensamiento crítico en estudiantes de educación superior de la Costa Caribe Colombiana. Colombia: Revista Espacios. Vol. 39 (N° 30). Pág. 1.
- Tamayo, O., Zona, R., & Loaiza, Y. (2015). El pensamiento crítico en la educación. Algunas categorías centrales en su estudio. Colombia: Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. Vol. 11, núm. 2. (pp. 111-133). Universidad de Caldas.
- UNESCO (1998). Conferencia mundial sobre la Educación Superior. La Educación Superior en el siglo XXI. París.
- Wertsch, J. (1985). La formación social de la mente. Buenos Aires: Ediciones Paidós.
- Zambrano S., Quevedo K., & Portilla N. (2012). Pensamiento crítico a través de la discusión socrática en estudiantes universitarios. “Revista Virtual Universidad Católica del Norte”. No. 35. Universidad Autónoma de México.

Anexo

a) Cuestionario de actividades de enseñanza

1) Califique la frecuencia con la que sus profesores promueven las distintas actividades didácticas: 1 (Nunca). 2 (Pocas veces). 3 (Algunas veces). 4 (La mayoría de las veces). 5 (Siempre).

Acciones promovidas por el docente	Calificación				
	☐	☐	☐	☐	☐
Leer (Textos académicos)	1	2	3	4	5
Conocer (Averiguar la naturaleza y cualidades de las cosas)	☐	☐	☐	☐	☐
	1	2	3	4	5
Estructurar (Articular, distribuir, ordenar las partes de un conjunto)	☐	☐	☐	☐	☐
	1	2	3	4	5
Comparar (Acercar varias cosas con el fin de encontrar puntos comunes y diferentes)	☐	☐	☐	☐	☐
	1	2	3	4	5
Relacionar (Establecer nexos entre los datos)	☐	☐	☐	☐	☐
	1	2	3	4	5
Justificar (Probar algo con razones convincentes, testigos o documentos)	☐	☐	☐	☐	☐
	1	2	3	4	5
Preguntar (Interrogar o hacer preguntas)	☐	☐	☐	☐	☐
	1	2	3	4	5
Investigar (Realizar actividades intelectuales y experimentales con el propósito de aumentar los conocimientos)	☐	☐	☐	☐	☐
	1	2	3	4	5
Debatir (Contender o disputar sobre algo)	☐	☐	☐	☐	☐
	1	2	3	4	5
Ponderar (Examinar con cuidado algún asunto)	☐	☐	☐	☐	☐
	1	2	3	4	5
Valorar (Reconocer o estimar el valor de algo)	☐	☐	☐	☐	☐
	1	2	3	4	5
Jerarquizar (Organizar jerárquicamente las ideas)	☐	☐	☐	☐	☐
	1	2	3	4	5
Discernir (Distinguir algo de otra cosa, señalando las diferencias que hay entre ellas)	☐	☐	☐	☐	☐
	1	2	3	4	5

Emitir Juicios (Permitir la expresión del propio punto de vista)	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Proponer soluciones	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Participar activamente	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Implicarse (Comprometerse)	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Transformar la realidad	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
EDAD: GENERO: Hombre ☐ Mujer ☐ Otro ☐ CARRERA EN CURSO:					

b) Entrevista a docentes

- 1) ¿Qué es para usted el pensamiento crítico?
- 2) ¿Qué lugar ocupa en la actualidad el pensamiento crítico en el ámbito académico?
- 3) ¿Considera de relevancia que los estudiantes de primer año de educación superior desarrollen su capacidad de pensar críticamente?
- 4) ¿Qué estrategias didácticas utiliza para promover el pensamiento crítico?
- 5) ¿Qué materias permiten el desarrollo del pensamiento crítico?