

Desarrollo del pensamiento crítico desde la perspectiva de un grupo de docentes universitarios

Chacón Corzo, María Auxiliadora / Chacón Corzo, Carmen Teresa
Universidad de Los Andes (ULA)
corzomar@gmail.com / cchacon15@gmail.com

Finalizado: San Cristóbal, 2018-03-21 / Revisado: 2018-07-12 / Aceptado: 2018-10-31

Resumen

Esta investigación cualitativa es un estudio de caso. Se propuso explorar las concepciones de un grupo de docentes de educación superior acerca del desarrollo del Pensamiento Crítico (PC) en estudiantes universitarios, en el estado Táchira, Venezuela. La entrevista fue la técnica empleada. Del análisis, mediante el Atlas Ti 7.5.4, surgió como categoría la Enseñanza del Pensamiento Crítico. El aprendizaje cooperativo destaca como una de las estrategias empleadas. Asimismo, se prioriza la mediación docente para potenciar su desarrollo. Sin embargo, se reconoce que la universidad tiene este reto pendiente en relación con la necesidad de implementar acciones concretas a fin de mejorar la formación del PC en los futuros profesionales.

Palabras clave: Pensamiento crítico, Universidad, Formación profesional, Aprendizaje cooperativo.

Abstract

THE DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING FROM THE PERSPECTIVE OF A GROUP OF SELECTED UNIVERSITY PROFESSORS

The study framed under the qualitative perspective uses the case. Study as an approach to explore the conceptions about the development of Critical Thinking of a group of university teachers in Táchira state, Venezuela. An online interview was used as a source of data collection. The software Atlas-Ti 7.5.4 was used for analysing the data. As a result of the analysis, the category Teaching Critical Thinking emerged. For this group of participants Cooperative Learning is one of the most relevant strategies used to teach Critical Thinking as well as teacher mediation as a way to foster this ability. Findings also show that the university still faces a challenge in developing and implementing concrete actions in order to improve the teaching of Critical Thinking to future professionals.

Key words: Construct Validity, Factor Analysis, ICT, Strategic Diagnosis and Higher Education.

Résumé

DÉVELOPPEMENT DE LA PENSÉE CRITIQUE SOUS LA PERSPECTIVE D'UN GROUPE D'ENSEIGNANTS UNIVERSITAIRES

Cette recherche qualitative est une étude de cas. Il s'agit d'explorer les conceptions d'un groupe d'enseignants d'éducation supérieure sur le développement de la pensée critique (PC) chez les étudiants universitaires, à l'État de Táchira, au Venezuela. L'entretien était la technique utilisée. De l'analyse, à travers Atlas Ti 7.5.4, l'enseignement de la pensée critique est apparu comme une catégorie. L'apprentissage coopératif se distingue comme l'une des stratégies employées. La médiation pédagogique est également priorisée pour améliorer son développement. Cependant, on reconnaît que l'université a ce défi exceptionnel par rapport à la nécessité de mettre en œuvre des actions concrètes afin d'améliorer la formation du PC chez les futurs professionnels.

Mots-clés: Validation de construction, Analyse factorielle, TICE, Diagnostic stratégique et Éducation supérieure.

1. Introducción

Desarrollar las competencias, es decir, las capacidades, conocimientos y actitudes para desempeñarse en las distintas áreas y niveles profesionales se ha convertido en una prioridad, por cuanto así se facilita el desarrollo y sostenibilidad de la sociedad. Es tal su importancia que la UNESCO (1998, 2015) estableció como impostergable la función de la educación superior para alcanzar la cualificación de ciudadanos responsables, reflexivos, críticos, capaces de interactuar en equipos interdisciplinarios, como competencias necesarias en una sociedad multicultural. En otras palabras, las instituciones educativas, en este caso la universidad, tienen a su cargo la responsabilidad de concretar las aspiraciones sociales, egresando profesionales críticos e idóneos partícipes activos en el progreso de una sociedad globalizada y dinámica.

En este sentido, la formación de los docentes universitarios como encargados de materializar las finalidades educativas de cualquier sociedad, debe enfocarse en el desarrollo de las competencias necesarias para la sostenibilidad de la sociedad del siglo XXI. Por tanto, cada institución de educación superior, con la intención de responder a las exigencias de la sociedad del conocimiento y del aprendizaje, ha venido preocupándose por ajustar sus currículos a las demandas actuales.

Al respecto, una de las competencias en particular, de los docentes en formación es el desarrollo del pensamiento crítico (PC), dada su importancia para contribuir con el crecimiento y avance social. No obstante, en la mayoría de los casos, los esfuerzos de la universidad en la promoción del PC han sido insuficientes. Así lo reportan algunos estudios como el realizado por Merchán (2012) en el cual se revela que al desarrollo del PC se dedica poco espacio en el ámbito universitario. Otro estudio, Mota de Cabrera (2010) expresa que los estudiantes universitarios presentan deficiencias a la hora de argumentar y emitir juicios de valor. Mientras que, Serrano y Villalobos (2006) sostienen que existen carencias en relación con el empleo de competencias argumentativas. De tal modo que pudiera señalarse que son evidentes algunas debilidades o carencias

en cuanto al desarrollo del PC de los estudiantes universitarios.

Visto así, podría afirmarse que todavía existe una brecha entre las aspiraciones de formar pensadores críticos y los profesionales que egresan de las universidades. En relación con esto, Nussbaum (2015) plantea que el énfasis pareciera estar en una educación para la ciencia y la tecnología en detrimento del desarrollo de habilidades para el desempeño de los ciudadanos en una sociedad democrática; en suma, la capacidad para acercarse y comprender al mundo, al otro, pareciera estar pasando inadvertida en la educación actual.

Con base en los planteamientos anteriores, este estudio se centró en explorar el PC desde la mirada de un grupo de profesores universitarios, debido a que estos docentes en su rol de formadores tienen bajo su responsabilidad la formación de futuros profesionales con capacidad de respuesta, actitud favorable hacia el trabajo cooperativo, y resolución de problemas, lo cual exige poner en marcha una serie de procesos cognitivos que desarrollen el PC. En tal sentido, es oportuno preguntarse: ¿Qué piensan los profesores universitarios sobre el PC? ¿Cuáles estrategias utilizan estos docentes para promover el PC de sus estudiantes? ¿Qué opinan de la función de la universidad en el desarrollo del PC de los futuros profesionales? Con base en estas premisas, se planteó como objetivo: Explorar las concepciones de un grupo de docentes universitarios en el estado Táchira acerca del desarrollo del PC y las estrategias empleadas para la promoción del desarrollo del PC en sus estudiantes.

Tal como se ha venido señalando, la sostenibilidad de las sociedades depende de la capacidad de sus individuos; por tanto, la formación integral es una preocupación generalizada que ha ocupado diversas investigaciones relativas a encontrar respuestas y proponer soluciones para promover este tipo de formación para el ciudadano de este siglo.

Ahora bien, en relación con el PC, tema de este manuscrito, se han venido realizando múltiples estudios cuyo propósito ha sido comprender la complejidad de este constructo. Entre los antecedentes, pueden mencionarse la investigación realizada por Solbes y Torres (2013) quienes indagaron acerca de las concepciones sobre el PC

de un grupo de docentes y cómo estos utilizaban el PC en la enseñanza de las ciencias. De los hallazgos se concluyó que para los entrevistados el PC implica el análisis, el cuestionamiento, la toma de decisiones, y la reflexión. Sin embargo, también se reconoció la poca promoción del PC en las instituciones escolares.

Otro estudio realizado por Franco, Almeida y Saiz (2014) muestra la relación positiva entre el PC y el éxito académico en la enseñanza superior. El hallazgo principal evidenció que el nivel académico influye en el desarrollo del PC, es decir, a mayor nivel académico, específicamente doctorado, mayor desarrollo del PC. Para estos autores, la educación superior contribuye en el desarrollo del PC; no obstante, señalan que hace falta un esfuerzo mayor para acrecentar el desarrollo del PC, especialmente en el pregrado. Por otra parte, el resultado del estudio llevado a cabo por De-Juanas y Beltrán (2014) coincide con los hallazgos de Franco, Almeida y Saiz (2014), quienes exploraron la valoración de los estudiantes de carreras de educación sobre el profesorado universitario y encontraron que el fomento del PC, es poco promovido durante la carrera.

Por su parte, Betancourt (2015) realizó un estudio con docentes universitarios cuyo objetivo fue el desarrollo del PC a través de la puesta en práctica de la discusión socrática, la controversia y el juego de roles, con lo cual se demostró que es posible facilitar el PC de los docentes y a su vez, motivarlos para activarlo con sus estudiantes. Aunado a ello los docentes participantes reconocieron la importancia del PC para alcanzar mayores niveles de progreso social. Estos resultados coinciden con los hallazgos de Chacón y Chacón (2014) y Chacón (2016) que reportan que la educación universitaria tiene entre sus retos intervenir activamente para impulsar el PC en los futuros profesionales. Estos estudios evidencian que a pesar de que se reconoce que el PC es una competencia inherente a todas las profesiones, su promoción continúa siendo un desafío.

También Mota de Cabrera (2010) en un esfuerzo por contribuir con el desarrollo del PC llevó a cabo una experiencia a través del uso del discurso argumentativo en una clase de lectura y escritura en una universidad venezolana. La autora utilizó temas

que generaran controversia para incentivar a los estudiantes a leer y debatir, consensuar y resolver problemas. Basándose en la lectura crítica sobre esos temas, los estudiantes pudieron examinar las propias creencias, cuestionarse, así como escribir textos en los cuales asumían posiciones críticas.

Como se aprecia, el PC ha sido objeto de estudio e intervenciones didácticas en la formación universitaria. Si bien es un desafío, puede afirmarse que a pesar de su relevancia en la formación profesional, requiere mayores esfuerzos para promoverlo desde las aulas universitarias.

2. Aspectos teóricos acerca del Pensamiento Crítico y estrategias para su enseñanza

2.1. Pensamiento crítico: Un imperativo en la sociedad actual

A continuación, se presentan algunas definiciones y características del PC, aclarando que se trata de un constructo complejo y multidimensional. Paul y Elder (2005) lo definen como:

el proceso de analizar y evaluar el pensamiento con el propósito de mejorarlo. El pensamiento crítico presupone el conocimiento de las estructuras más básicas del pensamiento (los elementos del pensamiento) y los estándares intelectuales más básicos del pensamiento (estándares intelectuales universales). La clave para desencadenar el lado creativo del pensamiento crítico (la verdadera mejora del pensamiento) está en reestructurar el pensamiento como resultado de analizarlo y evaluarlo de manera efectiva (p.7).

Estos autores revelan la necesaria interconexión entre elementos del pensamiento y aquellos estándares valorativos de la acción de pensar, de manera que, producto de esta interacción se derive el juicio razonado, la toma de decisiones, acompañados de procesos metacognitivos como resultado de la propia valoración de sí mismo.

Paul y Elder (2003) afirman que existen ocho estructuras básicas (ver figura 1) que comprenden: (a) propósito del pensamiento, cuál es su objetivo, (b) formulación de preguntas vinculados a la situación, tema o problema, (c) información que posibilita proveerse de hechos, datos, observaciones y experiencias para comprender, (d) interpretación e inferencia se refiere a razonamientos,

demostraciones, soluciones; (e) asunción de conceptos, teorías, modelos, (f) se fundamenta en supuestos que implican presunciones acerca de la situación o tema que pueden ser aceptadas. Le siguen (g) análisis de las consecuencias e implicaciones y, por último, (h) admisión de puntos de vista; todas ellas interrelacionadas, según Paul y Elder (Op.Cit.), con los siguientes estándares intelectuales universales: claridad, exactitud, precisión, relevancia, profundidad, amplitud, lógica, importancia y justicia, los cuales facilitan verificar la calidad del razonamiento sobre un problema o tema en particular. Teniendo en cuenta estas estructuras, deben formularse preguntas tales como: para ayudar a los estudiantes a aprender ¿Podría ampliarse este asunto? ¿Puede verificarse? La conexión entre elementos y estándares conforma en el PC una competencia que puede y debe ser enseñada en las instituciones educativas.

Como se aprecia en la figura 1, estos aspectos conforman la denominada Teoría del Pensamiento Crítico, que se caracteriza por “un conjunto de ideas interrelacionadas, que comprendidas a profundidad, dan lugar a las competencias del pensamiento crítico” (Paul y Elder, 2005, p.54). En resumen, el pensamiento debe ser analizado

considerando los ocho elementos y los estándares para su evaluación, todo ello conjugado con valores como justicia, humildad intelectual, empatía, perseverancia, integridad, y confianza, entre otros. En suma, se trata de mediar en el aula situaciones que impliquen a los estudiantes en el ejercicio de este pensamiento, considerando los elementos, estándares y disposiciones intelectuales. En otras palabras se debe enseñar a pensar de manera crítica desde el aula.

Por su parte, Ennis (2011) se refiere al PC como un “pensamiento razonable y reflexivo que se centra en la decisión acerca de qué creer o hacer” (p.1). Esta decisión, según Ennis (1993, p.180) implica hacer de manera interdependiente lo siguiente: (a) Evaluar la credibilidad de las fuentes, (b) Reconocer las conclusiones, suposiciones y razones, (c) Apreciar la calidad del argumento, si es el caso, aceptar las razones que lo apoyan, (d) Construir puntos de vista propios respecto al tema y justificarlo, (e) Formular preguntas (f) Planificar y juzgar experiencias mediante la evaluación de proyectos (g) Definir los conceptos en función del contexto, (h) Mostrar una mente abierta (i) Esforzarse por estar siempre bien informado y (j) Enunciar conclusiones cuando sea

Figura 1. Elementos del pensamiento y estándares



Elaboración propia a partir de Paul y Elder, 2005.

necesario, con precaución. Estas diez estrategias en conjunto derivan en PC, de manera que es fundamental prever la organización y ejecución de procedimientos que promuevan estas capacidades y actitudes a propósito de mejorar la formación integral en los escenarios educativos.

2.2. La enseñanza del pensamiento crítico en la universidad

Con base en el consenso sobre la necesidad de desarrollar el PC, diversos autores, entre ellos Boisvert (2004), Lipman (1998), y Paul y Elder (2005) entre otros, expresan que desde la educación inicial hasta la universitaria es viable contribuir con la formación del PC. No obstante, pareciera que en el sistema educativo se requieren mayores esfuerzos en la planificación de estrategias orientadas a potenciar el PC, particularmente en los universitarios, por cuanto las universidades son las llamadas a formar profesionales con capacidades para la autorregulación, la autonomía, la resolución de problemas, y la toma de decisiones basados en el razonamiento, justo a partir de criterios que permitan acercarse lo más posible a dar respuesta a las situaciones y desafíos que presenta el mundo actual.

Tal como lo expresan Franco, Almeida y Saiz (2014) la educación superior está en la obligación de enseñar, de modo intencional y planificado, las competencias del PC, en el aula y otros espacios y, además, propiciar situaciones que permitan a estos futuros profesionales transferirlas a su espacio real; en otras palabras, que sean capaces de movilizar las habilidades y destrezas que caracterizan a un pensador crítico en su desempeño profesional y personal.

Para tal efecto, los profesores universitarios deben desarrollar habilidades y destrezas como pensadores críticos; es decir, estar comprometidos a incentivar el aprendizaje empleando estrategias desencadenantes del PC. Dicho de otro modo, es una prioridad que los docentes universitarios empleen estrategias para potenciar el PC (Betancourth, 2015; Franco, Almeida y Saiz, 2014; Lipman, 1998; Merchan; 2012, Paul y Elder, 2005). De los autores citados se desprende la existencia de consenso y conciencia sobre la importancia de

la formación integral de los futuros profesionales, formación que involucra el desarrollo del PC. Es precisamente, allí que surge la inquietud acerca de qué, cómo, cuándo y con qué enseñar a pensar mediante estrategias de enseñanza basadas en una serie de procedimientos, técnicas, métodos, medios y recursos a los cuales puede recurrirse para enseñar y aprender a pensar.

Para autores como Paul y Elder (2005) es prioritario que los estudiantes conozcan los objetivos de la enseñanza del PC y aprendan a reconocerse; dicho de otro modo, el estudiante es un participante activo de su propio aprendizaje, de manera que llevar a cabo la enseñanza exige de su participación y motivación. Estos investigadores han venido profundizando en la necesidad de desarrollar este tipo de pensamiento. En este sentido, han propuesto estrategias y acciones, dirigidas tanto a estudiantes como a docentes, condensadas en una serie de apoyos didácticos para concretar la enseñanza y el aprendizaje del PC¹.

Desde otra perspectiva, Lipman (1998) propone las comunidades de investigación como alternativa para fortalecer el diálogo constructivo, la deliberación, la argumentación, la autocrítica, desde una relación intersubjetiva basada en la búsqueda del saber, asumiendo que el conocimiento se construye permanentemente. Por ello prioriza la interrogación, la duda, el cuestionamiento, entre otros, como motor de la indagación intelectual, ética, social, cultural y política. Otro aspecto fundamental es que la enseñanza del PC debe producirse desde la escuela primaria y su punto de apoyo es la filosofía; surge, entonces,

“la filosofía para niños” la cual aboga por el desarrollo del pensamiento desde la primaria. Sin embargo, reconoce su importancia en todos los niveles cuando señala que “el problema de la educación se ha de abordar en todos los ámbitos y niveles educativos, pues precisamente radica en la relación entre la enseñanza primaria y la universitaria y en el eslabón de la secundaria” (Lipman, 1998, p.345).

Lipman está convencido de que la colaboración entre universidades y escuelas es fundamental para lograr las transformaciones educativas. En tal sentido, formar profesionales como pensadores críticos es una responsabilidad en todos los niveles y disciplinas del saber; por consiguiente, la enseñanza del PC debe ser

transversal, transdisciplinar y corresponde a todos los docentes, tanto universitarios como de los planteles de educación primaria y secundaria. En resumen, Lipman expone que una comunidad de investigación orientada hacia la indagación es una vía para impulsar el PC, indispensable para ejercer la ciudadanía en una sociedad democrática, de allí que considera su enseñanza primordial en la formación integral.

Por su parte, Boisvert (2004) comenta acerca de la diversidad de modelos para enseñar, aunque se decanta por uno global que implica reflexión, conduce a la transferencia y la metacognición, aspectos imprescindibles para pensar críticamente. Por una parte, es esencial que el aprendizaje sea útil para la vida cotidiana. Ello obliga a organizar la enseñanza y el aprendizaje con base en las experiencias previas, el contexto social, haciendo explícito e intencional los propósitos de aprender. Por tanto, es necesario crear condiciones y estrategias que faciliten la transferencia de lo aprendido. Por otra, poseer conciencia del propio aprendizaje (metacognición) se convierte en un proceso mental fundamental para generar autonomía. La metacognición es necesaria para reconocer los propios procesos mentales, valorar a partir del juicio y razonamiento lo que se sabe y tomar decisiones para mejorar la actividad cognitiva; aspectos que solo pueden realizar los sujetos en tanto se hacen conscientes de su propia evolución en el aprendizaje.

Ahora bien, la planificación es una tarea clave. Dicho de otro modo, es imperioso definir y describir las dimensiones del PC que se van a enseñar; elegir y organizar el escenario, ejecutar y evaluar las estrategias empleadas. Por ejemplo, en un curso puede hacerse énfasis en las dimensiones evaluar la credibilidad de las fuentes, analizar los argumentos, proponer soluciones, escribir un texto, entre otras. Ello implica la puesta en marcha de estrategias como formular preguntas, proponer una indagación, un estudio de caso, etc. Aunado a ello, es conveniente que los estudiantes trabajen juntos con base en las estrategias que promueven el aprendizaje cooperativo para apoyarse mutuamente mientras se hacen mejores pensadores críticos y avanzan en su aprendizaje.

Visto los planteamientos anteriores, se afirma

que el desarrollo del PC implica importantes procesos mentales, así como la disposición para mejorar las capacidades y actitudes, de manera que la tarea de la formación universitaria, es incrementar el interés de los futuros profesionales en el aprendizaje autónomo y reflexivo. Se trata de enseñar a pensar, profundizar en el significado e importancia del pensamiento, en especial del PC, reflexionar sobre su funcionamiento, estrategias y el avance continuo como pensador crítico.

3. Método

Este estudio se enmarcó en el paradigma cualitativo, desde el enfoque de estudio de caso, el cual resulta apropiado porque el interés está centrado en indagar sobre las concepciones y estrategias empleadas para desarrollar el PC, desde las experiencias y opiniones de un grupo de docentes universitarios. Al respecto, Stake (1999) expresa que un estudio de caso puede abarcar la complejidad de un fenómeno para comprenderlo. Se trata de un estudio particular, inductivo y descriptivo, orientado a analizar e interpretar los significados que otorgan al PC y su concreción en la práctica, el grupo de profesores entrevistados. En palabras de Taylor y Bogdan (1992), “la conducta humana, lo que la gente dice y hace, es producto del modo en que define su mundo (p.23), por tal razón, interesa profundizar en los modos de pensar y hacer de los participantes de este estudio.

3.1. Contexto y Participantes

Once docentes de tres universidades públicas con sede en el estado Táchira (ver Tabla 1). Se seleccionó una muestra intencional porque, de acuerdo con los propósitos del estudio, era necesario que los participantes, conocieran el tema, además de poseer experiencia como docentes universitarios (Bonilla-Castro y Rodríguez, 2005). Por tanto, los criterios de selección fueron: ser docente universitario, por lo menos con dos años de experiencia; poseer estudios de postgrado, y manifestar voluntad para participar.

3.2. La entrevista como técnica de recolección de datos

Se utilizó la entrevista como técnica de recolección de datos la cual se estructuró siguiendo

Tabla 1. Participantes

| Cargo | Formación académica | Años Servicio |
|------------|----------------------------------|---------------|
| Instructor | Especialización | 2 |
| Instructor | Especialización | 2 |
| Asistente | Maestría y cursante de doctorado | 3 |
| Asistente | Maestría | 10 |
| Agregado | Doctorado | 4 |
| Agregado | Maestría y cursante de doctorado | 10 |
| Agregado | Doctorado | 10 |
| Asociado | Doctorado | 13 |
| Titular | Doctorado | 18 |
| Contratado | Doctorado | 18 |
| Contratado | Doctorado | 17 |

un protocolo de preguntas abiertas con la finalidad de que los sujetos expresaran sus perspectivas sobre el PC. El protocolo o guion sirvió como marco de referencia para explorar las opiniones y experiencias de los sujetos sobre PC. La entrevista incluyó diez preguntas abiertas (ver anexo) y fue enviada a través de Internet vía correo electrónico. Esta modalidad está siendo utilizada en estudios cualitativos ya que permite hacer uso de la tecnología disponible hoy día para acceder de manera más conveniente a los participantes (Bonilla-Castro y Rodríguez, 2005). Posteriormente, al recibir las respuestas, las autoras leyeron y reenviaron a dos de los once participantes las entrevistas nuevamente, con el objeto de que ampliaran la información.

3.3. Análisis de los datos

El análisis de las entrevistas se realizó utilizando el método de inducción analítica basado en la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 2002) y asistido por el Programa para el Análisis de Datos Cualitativos Atlas.ti 7.5.4. Una vez incorporadas las entrevistas al programa, el procedimiento seguido fue, inicialmente, leer todos los textos antes de proceder a realizar la codificación abierta o textual de cada entrevista para descubrir conceptos y patrones recurrentes entre los datos, asignándoles así los respectivos códigos o etiquetas. Posterior a la fragmentación textual de los datos, se realizó una depuración de los mismos arrojando como resultado final 51 códigos. Luego, se procedió a

la codificación axial o conceptual interpretando los códigos y estableciendo relaciones entre sus propiedades, tal y como señalan Strauss y Corbin (2002) para “mirar como se entrecruzan y vinculan” sus dimensiones, sus propiedades para conformar subcategorías (p. 136) y por último, en la codificación selectiva, se procedió a integrar y refinar las subcategorías, de cuyo proceso emergió la categoría denominada *enseñanza del Pensamiento Crítico* con 04 subcategoría a saber: *El Aprendizaje Cooperativo para el Desarrollo del PC, Competencias para el desarrollo del PC, El Docente Mediador y Curriculum*.

En relación con los criterios de validez, credibilidad y autenticidad, se asumen los planteamientos de Stake (1999) quien refiere la generalización naturalista que consiste en conclusiones o experiencias vicarias construidas de modo que las personas sienten que las han vivido, es decir, se proporciona suficiente información en bruto que permita a los lectores hacer su propia interpretación. Vale decir que en este estudio se ha descrito e ilustrado en lo posible, el recorrido de la investigación, de manera que pudiese ser replicado en un contexto parecido, tomando en consideración que los resultados aquí presentados no son generalizables a otros contextos. Aunado a ello, los datos analizados provienen de las propias voces de los participantes, ello se refleja en los testimonios registrados en este trabajo. En efecto, es un estudio particular e inductivo que pretende

informar y analizar las percepciones de un grupo específico de población representado por los profesores universitarios entrevistados.

4. Resultados

Tal como se explicó en el apartado anterior, mediante el programa Atlas-Ti versión 7.5.4 se realizó el análisis. Los participantes están identificados con la letra P y números, desde el 1 hasta el 11. También se identifican las líneas del documento donde se ubica el testimonio del entrevistado, por ejemplo (P11, 36:38), corresponde al participante 11, mientras los números indican las líneas del documento donde se ubica esta cita. A continuación se muestra la categoría emergente con sus respectivas subcategoría, resultado del análisis de los datos y mediante lo cual se da respuesta a los objetivos planteados.

4.1. La enseñanza del Pensamiento Crítico

Según los entrevistados, es posible enseñar a pensar críticamente, para ello es necesario que los profesores universitarios organicen y orienten el aprendizaje mediante acciones formativas que

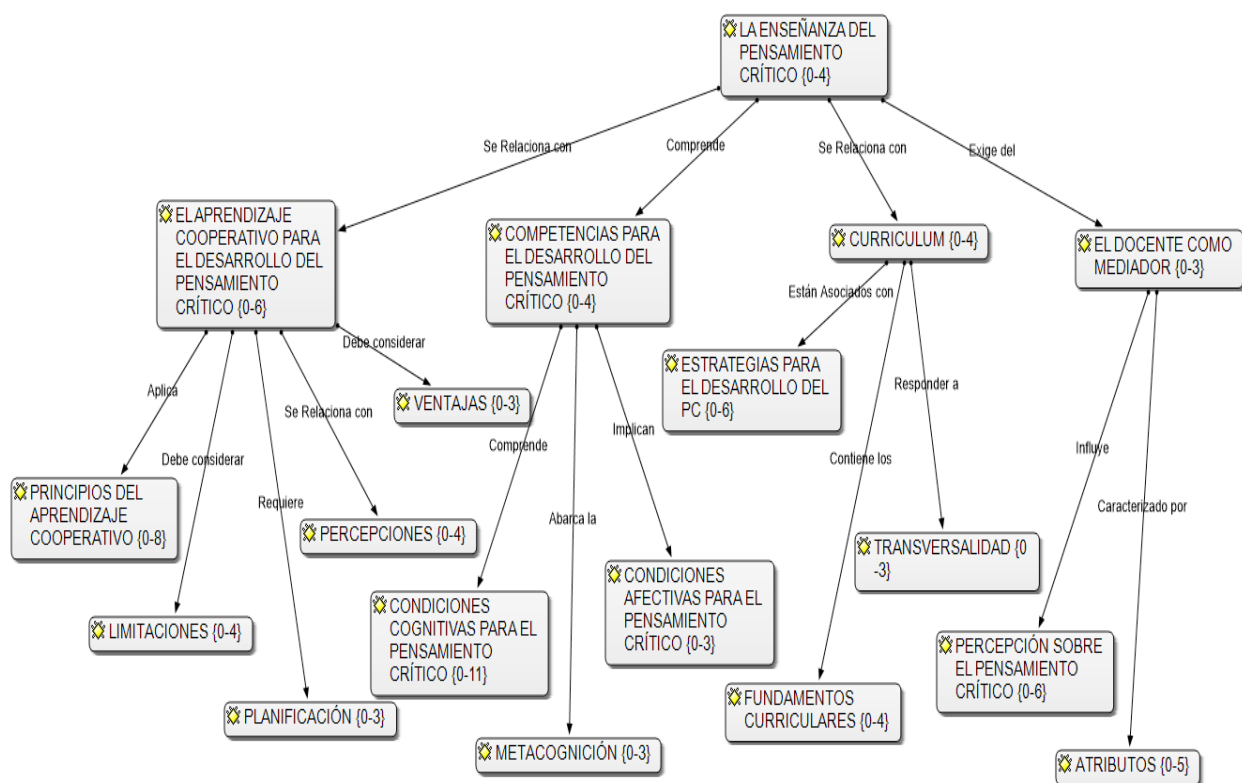
potencien el PC de los futuros profesionales. El análisis evidencia consenso acerca de *La Enseñanza del PC*, representada en la figura 2, como categoría sobre la cual se sustentan las cuatro subcategorías emergentes, vinculadas a la formación y al rol, tanto del profesor como de los estudiantes, sin ignorar que la universidad debe proyectarse como formadora de profesionales capaces de enfrentar con éxito, sus funciones como ciudadanos integrales y activos en el contexto donde ejerzan su profesión.

4.1.1. Subcategoría: El Aprendizaje cooperativo para el desarrollo del PC

Los profesores entrevistados coincidieron en señalar que el Aprendizaje Cooperativo (AC) es una estrategia que facilita el aprendizaje entre pares y por tanto, puede propiciar el PC:

El aprendizaje cooperativo es importante para promover el aprendizaje crítico y desarrollar el pensamiento divergente (P2, 30:33). Es una estrategia de aprendizaje en equipo que orienta los propósitos del aprendizaje hacia un fin común, aprovecha las fortalezas de cada participante y potencia el aprendizaje (P11, 36:38).

Figura 2. La Enseñanza del Pensamiento Crítico



De los testimonios anteriores se desprende que para los entrevistados, la implementación del AC facilita o media como estrategia el PC dado que, se basa en principios, de los cuales se destacan, el aprender a convivir y el respeto hacia los demás a través de la discusión y resolución de problemas en grupos cooperativos. Mediante el AC se contribuye a enriquecer diferentes puntos de vista y a practicar la tolerancia y el respeto por otros puntos de vista. La cooperación para los entrevistados es también mencionada como otra característica para promover el aprendizaje, tal y como lo expresa el sujeto P9: *La cooperación entre los estudiantes es de suma importancia cuando se quieren fomentar aprendizajes autónomos y de cooperación (P9, 58:60).*

Al respecto, cabe resaltar que la participación equitativa, la distribución de responsabilidades y la interdependencia positiva forman parte de los criterios que el docente como mediador en su *saber y hacer* debe considerar para promover en los estudiantes la resolución de conflictos y la toma de decisiones. Así lo exponen los entrevistados P8 y P2:

Se requiere de un cuidadoso proceso de planificación y de habilidades específicas en el profesor para saber mediar en la resolución de conflictos al interior de los grupos, si llegan a presentarse, o para motivar la participación y el compromiso de todos los miembros (P8, 76:80). El AC propicia la iniciativa o creatividad para resolver ya sea situaciones interpersonales o académicas; dentro del grupo, posibilita la puesta en común y la toma de decisiones, estas y otras razones, contribuyen a aprender a convivir (P2, 31:34).

Estos testimonios revelan que los participantes reconocen que la implementación del AC demanda del docente saberes específicos y están conscientes de la necesidad de emplear estrategias que potencien el aprendizaje autónomo, la toma de decisiones, y la resolución de conflictos, habilidades que en su conjunto favorecen el desarrollo del PC. Al respecto, Ferreiro y Calderón (2004) afirman que el AC incentiva la participación, responsabilidad con las ideas propias, y tolerancia hacia los demás, favoreciendo de este modo el desarrollo del PC.

Por su parte, Johnson y Johnson (1999) exponen que la estructuración del AC demanda que los estudiantes conozcan cuáles son las intencionalidades de la enseñanza y el aprendizaje,

como punto de partida para alcanzar los objetivos planteados por el docente. Asimismo, exponen que los procedimientos y resultados de cada tarea en grupos cooperativos deben ser claramente establecidos por el docente. Hiler y Paul (2006) coinciden con Johnson y Johnson (1999) al explicar que en los diferentes niveles educativos es imperativo organizar el trabajo en equipo de manera intencional, lo cual amerita que el docente forme grupos cooperativos de manera heterogénea; es decir, tomando en consideración criterios de acuerdo con las características de sus estudiantes.

De tal manera que, mediante la selección, diseño, ejecución, y evaluación del AC, los estudiantes expresan y justifican sus ideas o argumentos, aprenden a respetar las diferencias y a escuchar a los demás con empatía. En este estudio, los hallazgos sugieren que para los docentes participantes, el AC como estrategia desencadena procesos de aprendizaje que planificados favorecen el desarrollo de habilidades inherentes al PC.

4.1.2. Subcategoría: Competencias para el desarrollo del Pensamiento Crítico

En este trabajo se asumen las competencias como las capacidades que se movilizan para resolver problemas, ello implica poseer autonomía a fin de poner en marcha determinadas capacidades para hacer frente y resolver situaciones. De modo que se consideran los planteamientos de Pérez y Pérez (2013) cuando afirman que:

las competencias son sistemas complejos, personales, de comprensión y de actuación, es decir, combinaciones personales de recursos (conocimientos, habilidades, emociones, actitudes y valores) que orientan la interpretación, la toma de decisiones y la actuación de los individuos humanos en interacciones con el escenario en el que habitan, tanto en la vida personal, social como profesional. Las competencias implican la capacidad y el deseo de entender, analizar, proponer, desarrollar y evaluar (p.70).

En este sentido, los participantes expresaron que es necesario aproximarse a las competencias que debería poseer un pensador crítico, y se mostraron de acuerdo con que deben ser promovidas durante la enseñanza. Ahora bien, con base en sus opiniones, en el pensador crítico, se evidencian condiciones cognitivas, afectivas y metacognitivas, de manera que se es crítico cuando:

La persona cuestiona asuntos que son asumidos por la mayoría como verdades absolutas y argumenta su posición, brindando una mirada diferente a las usuales (P9, 17:20). Formula preguntas apropiadas y sustentadas acerca de las ideas y circunstancias y por último, considero que se debe tener en cuenta el respeto en los razonamientos (P10, 27:29). Muestra profundidad en sus ideas, delibera teniendo como base sus propias vivencias, aludiendo a información o a fuentes reconocidas (P2, 16:18). Es capaz de formar el propio criterio, y para aprender a distinguir entre varias opciones, así como para prepararnos, y actuar en la vida cotidiana como ser social capaz de discernir, de juzgar y de criticar (P10, 41:44).

Asimismo, el pensador crítico reconoce voluntad para involucrarse, es decir, debe ser evidente la disposición para pensar críticamente:

Para mí tiene un gran valor la disposición (afectiva) que posee la persona; es decir, hasta donde está dispuesta a escuchar o no, su parte emocional, su parte cognitiva (P4, 35:37). La participación y disposición, pero además los planteamientos inéditos y posiciones fundamentadas frente a opiniones contrarias (P7, 28:30). Disposición reflexiva, escuchar con atención, argumentar sus opiniones, atender diversas posturas, ser inconforme (P11, 18:19).

Por otra parte, la metacognición, es decir, el conocimiento sobre el propio pensamiento, las limitaciones y potencialidades de sí mismo, son prioritarias a la hora de pensar críticamente. Así tenemos que algunos de los entrevistados asumieron que deben continuar trabajando en desarrollar su propio pensamiento, a partir del análisis y reflexión permanente para mejorar su desempeño:

Creo que aún me falta desarrollar mi capacidad argumentativa (P2,23). Soy reflexiva y autocrítica con mis propias actuaciones, lo que me permite estar en la capacidad de seguir mejorando cada día (P4,56:58). Asumo que hay que cambiar de opinión cuando las razones y evidencias acumuladas así lo indiquen, las cuales deben estar siempre fundamentadas en criterios y en argumentos razonados (P10,36:38). Estoy en permanente análisis personal de situaciones diarias con la intención de comprenderlas y mejorarlas (P7,37:39).

Estas percepciones se aproximan a las propuestas de autores como Lipman (1998) Paul y Elder (2005) quienes expresan la importancia que tiene el hecho de que los docentes sean conscientes de su labor como promotores del PC, de modo que reconocer las habilidades del PC en la propia cotidianidad es importante. Al respecto, puede señalarse que los entrevistados identifican cuáles son las capacidades de un pensador crítico, y a su vez, reflexionan sobre sí mismos en relación con

el PC. Este hallazgo es relevante debido a que para enseñar a pensar de forma crítica, es preciso que el formador posea tales competencias, pues tal como han expresado Paul y Elder (2005) y Lipman (1998) comprender las competencias que han de promoverse en las aulas es favorable, pero no suficiente para promover el PC en los futuros profesionales. De allí que sea imprescindible analizar cómo se conceptúa el PC en los diseños curriculares universitarios y qué concepciones poseen los formadores responsables de concretar las intenciones curriculares, así como las competencias que poseen para delinear estrategias y maneras de enseñar que orienten con éxito el desarrollo del PC.

4.1.3. Subcategoría: El currículum

La polisemia y complejidad del término “currículum” es amplia, por tal motivo, en este estudio no se profundiza en su concepción. A tal efecto se asume que representa un conjunto de construcciones y experiencias expresadas de manera intencional y sistemática a propósito de promover aprendizajes para contribuir con la formación integral. De tal suerte que existe consenso entre los participantes sobre la importancia de interpretar los fundamentos, la transversalidad, y explicitar las estrategias para estimular el PC en los diseños curriculares de las carreras universitarias donde ellos enseñan. Son conscientes del compromiso y deber ser de la universidad con la formación del PC:

La Universidad tiene la responsabilidad ética con el desarrollo del pensamiento crítico, a través de la formación permanente y de un proceso de evaluación constante a los docentes encargados de hacerlo realidad en cada clase (P1, 73:76). La universidad como institución, como la casa que vence las sombras, debería ser garante desde sus unidades de trabajo que el desarrollo del pensamiento crítico se lleve a cabo en cada clase. (P3, 63:65). La universidad debe tener presente que no es formar solo un estudiante de 20 puntos que se desenvuelve bien en una prueba escrita, sino que sea capaz de resolver problemas reales (acción/ práctica/ actuación) que se presenten en el contexto con un buen desempeño (P4, 126:130).

El participante P7 reconoce que estas instituciones necesitan mejorar el componente curricular para mediar el PC:

Me parece que es básico y podría mejorarse; es decir como organización formativa abierta a todas las tendencias

de pensamiento, la universidad podría incorporar un eje curricular asociado con el pensamiento crítico (P7, 84:87).

Sobre la base de estas apreciaciones, se hace necesario analizar los fundamentos curriculares de las universidades, a la luz de los planteamientos teóricos actuales y establecer mecanismos que faciliten acciones para impulsar el PC. Si bien es cierto que puede encontrarse la intencionalidad para mejorar el PC, hace falta concretar en la práctica cómo planear, ejecutar, y evaluar las estrategias encaminadas a enseñar y aprender a pensar críticamente, en cada una de las unidades curriculares o áreas académicas. Así lo afirman los participantes cuando expresan que, incluso durante su propio trayecto de formación inicial, el desarrollo de las habilidades del PC fue poco evidente:

Las estrategias utilizadas por los docentes formadores fueron muy reducidas basadas en una parafernalia de materiales educativos, a veces computarizados otras veces no, y siempre utilizando la pregunta memorizadora y memorística, cotidiana (P10,15:155). También, puedo decir que era más importante lo conceptual y se dejó a un lado lo procedimental y lo actitudinal; además, el pensamiento crítico no tenía cabida y mucho menos el trabajo colaborativo (P4,114:118). En medio de la diversidad unos docentes lo hicieron y otros no. Estos últimos fueron más; sin embargo, algunos de los que apostaron por el trabajo grupal no supervisaban el proceso sino el resultado (P3, 57:60). Solamente al final de la carrera, en dos seminarios de 5to año, los profesores aplicaron estrategias para generar la reflexión y participación crítica de los estudiantes sobre temas actuales relacionados con la enseñanza del inglés en el mundo (P7, 91:95).

Por consiguiente, consideran que todavía la universidad tiene el compromiso y el reto de hacer mayores esfuerzos para incrementar la formación del PC en todas las carreras:

En la actualidad, la sociedad realiza muchas demandas a la formación de los futuros profesionales, entre estas demandas se encuentra el desarrollo de individuos capaces de romper con lo cotidiano y que desarrollen un pensamiento crítico (P5,80:83). En el clima cultural del presente, se requiere de un profesional competente para reorganizar sus capacidades, habilidades, destrezas y valores frente a situaciones de incertidumbre (P8,60:63). En los actuales momentos en que la sociedad transita por una crisis social, ética, económica, cultural, política, religiosa, es necesario rescatar la sindéresis hacia el bien común,

la justicia y el respeto a la dignidad humana (P2:66:69). Urge generar ideas que transformen y hagan más viable la convivencia, en suma el pensamiento crítico es fundamental en la formación del ciudadano independientemente de su nivel académico (P2,71:75). Se debe estimular, el análisis, la observación, la reflexión y la abstracción, puesto que, son procedimientos instruccionales obligados para alcanzar la formación de estrategias cognitivas para pensar sobre todo lo que se hace en el aula. (P10, 165:168).

De igual modo, se hace imprescindible la planificación, ejecución, y evaluación de estrategias para lograrlo. A respecto, los entrevistados mencionaron desde su experiencia, el uso de las estrategias siguientes:

Entre las estrategias o técnicas grupales más comunes que organizo en clase están: la resolución de problemas en pequeños grupos de tres, cuatro, o cinco estudiantes (P10, 79:81). Trabajos grupales o mesas de interaprendizaje para la elaboración de cuadros sinópticos, comparativos, mapas conceptuales, debates, y exposiciones (P1, 55:58). Las producciones escritas, pues permite que los estudiantes muestren sus competencias para generar ideas, construir, organizar y argumentar (P2, 46:46). Los debates dirigidos con los grupos. Más que vetar una postura, en particular, es el reconocer el tema, indagar y reflexionar sobre él. Esto conlleva a desmontar ideas poco fortalecidas hasta por la historia (P3, 67:71). Una de las técnicas que he usado con mis estudiantes y que ha funcionado en la promoción de aprendizajes significativos ha sido el "head together". A través de esta técnica los estudiantes se han responsabilizado por sus aprendizajes (P9, 65:68). Me gustan las estrategias activas, aquéllas a través de las cuales se reta a los estudiantes a aplicar conocimiento, a realizar inferencias, o bien a ejecutar procesos de análisis, síntesis y evaluación. Las prefiero por considerarlas idóneas para la formación de un profesional reflexivo, hábil para movilizar sus atributos en la resolución de problemas o ejecución de actividades. En el clima cultural del presente, se requiere de un profesional competente para reorganizar sus capacidades, habilidades, destrezas y valores frente a situaciones de incertidumbre. Esto necesitamos experimentarlo desde los procesos de formación a fin de prepararlo para sus retos futuros (P8, 56:64).

De estos testimonios se infiere que, los docentes del estudio utilizan distintas estrategias que favorecen el AC con técnicas como "cabezas juntas", mediante la cual los alumnos unen sus cabezas durante un minuto para procesar en conjunto la información requerida por el docente mediante preguntas, y finaliza con las conclusiones de cada grupo (Ferreiro y Calderón, 2004).

Algunas de estas acciones coinciden con las estrategias propuestas por Ennis (1993) tales como

valorar los argumentos y desmontar ideas basados en razones; construir puntos de vista propios y reflexionar. Además, el trabajo grupal planificado (AC) según reportaron los entrevistados contribuye a promover habilidades como la inferencia, análisis, síntesis y evaluación. De modo que, más que acumular saberes, se trata de poseer las capacidades cognitivas intelectuales, afectivas y sociales para dar respuesta a la complejidad de las situaciones emergentes en un mundo cada día más complejo e incierto, donde la creatividad e innovación lideran el desarrollo y bienestar colectivo.

4.1.4. Subcategoría: El Docente Mediador

En esta subcategoría, el docente se erige como el autor y orientador de un proceso complejo, incierto, pero también flexible cuya intencionalidad debe ser formar pensadores críticos. Como ya se ha señalado, para ello se necesitan docentes que piensen y actúen como críticos. Investigadores (Hawes, 2003; Tebar, 2003; Paul y Elder, 2005; Lipman, 1998) cuyo interés de estudio ha sido el PC, coinciden en señalar la importancia y compromiso del docente formador de modelar y enseñar a pensar. Tebar (2003) señala que “el profesor necesita ser crítico, ser pensador, saberse controlar, etc.”. Para poder enseñar a sus alumnos a ser críticos, a pensar y a controlarse (p. 192). Vale destacar que este compromiso exige la formación permanente y la actualización como procesos de vida, lo cual implica convertirse en aprendiz e investigador. Sobre esta base, se asume la mediación como intencional a fin de incentivar las competencias; es decir, el docente se erige como el promotor de acciones destinadas al desarrollo de capacidades, habilidades, y destrezas encaminadas a lograr la autonomía de los estudiantes, a partir de la interacción y en búsqueda de un aprendizaje significativo vinculado a todos los ámbitos de la vida de los educandos (Tébar, 2003).

Por ende, es necesario trascender la mera enseñanza de habilidades para pensar; es fundamental tener en cuenta también el contexto y las condiciones donde se desarrolla el PC. Es estar consciente y redimensionar el papel del docente encaminado a impulsar en sus estudiantes, la curiosidad, el cuestionamiento y la indagación constante, con base en el diálogo y el respeto, que

los conduzcan a examinar su propio pensamiento, fundamentar sus argumentos y asumir de manera consciente sus propias ideas acerca de las circunstancias y situaciones que vive diariamente. En tal sentido, uno de los informantes expresó que un mediador debería enfocarse en:

Formular preguntas desafiantes, hacer inferencias y observaciones sobre aspectos específicos; tratar de resaltar las contradicciones y de proponer alternativas; darle validez a los argumentos en pro o en contra de algo, y lo más importante, animar y obligar a los estudiantes a hacer lo mismo (P10, 181:184).

De la afirmación anterior, puede inferirse la prioridad que el participante P2 le confiere al desarrollo del PC. También resulta pertinente mostrar las percepciones que poseen los entrevistados acerca del PC por cuanto se asume que su cosmovisión influye en su práctica:

El pensamiento crítico, lo considero un proceso cognitivo, el cual le permite al ser humano, por medio de la razón, establecer relaciones, reflexionar, analizar y discernir, acerca de los múltiples eventos que se representan en su cerebro (P6, 17:20). Es pensar de forma racional y reflexiva, lo cual le permite a una persona tomar decisiones claras y concretas. Asimismo, es comprender los problemas a través de la interacción con otras personas no de proponer soluciones anticipadas. (P4, 16:19).

Visto de este modo, los entrevistados son conscientes de la importancia de promover el PC, cuando exponen:

Que el docente formador incorpore dentro del Diseño curricular, estrategias que motiven al estudiante para que busquen la información por sí mismo, y se preparen para presentar propuestas o alternativas de solución ante situaciones o casos a resolver, para encontrar significados. (P10, 160:164).

El docente resulta un miembro más del espacio formativo que gracias a la responsabilidad y compromiso de enseñar, investiga permanentemente para actualizar su contribución en ese espacio de aprendizaje (P7, 48:51).

De los extractos citados se deduce el reconocimiento de los docentes sobre la mediación como fundamental para generar procesos mentales que incentiven la autonomía personal, la toma de decisiones. En suma, todas aquellas capacidades propias de un pensador crítico.

No obstante, también señalan que hace falta mayor énfasis en una práctica docente que incremente el PC, de acuerdo con los requerimientos de cada profesión y, a su vez, que contribuya con la formación de ciudadanos capaces de transformar

las demandas sociales, a partir de la generación de soluciones:

En los actuales momentos en que la sociedad transita por una crisis social, ética, económica, cultural, política, religiosa, es necesario rescatar la *sindéresis* hacia el bien común, la justicia y el respeto a la dignidad humana; sin duda que, uno de los caminos es desde la educación, desde nuestras escuelas, liceos y universidades donde se favorezca la capacidad de generar alternativas y tomar decisiones para resolver los problemas que cada día son más complejos, por tanto urge generar ideas que transformen y hagan más viable la convivencia, en suma el pensamiento crítico es fundamental en la formación del ciudadano independientemente de su nivel académico (P2,66:75). Me parece que es básico y podría mejorarse, es decir como organización formativa abierta a todas las tendencias de pensamiento, la universidad podría incorporar un eje curricular asociado con el pensamiento crítico (P7, 84:87). Es una tarea pendiente, pues a pesar de reconocer que es una competencia relevante en las finalidades educativas, en los currículos; la universidad escasamente genera estrategias orientadas a esta competencia en la formación de los estudiantes (P11, 75:79). La universidad debe tener presente que no es formar solo un estudiante de 20 puntos que se desenvuelve bien en una prueba escrita, sino que sea capaz de resolver problemas reales (acción/práctica/actuación) que se presenten en el contexto con un buen desempeño (P4:126:130).

A partir de las opiniones anteriores, se evidencia el consenso de los entrevistados en torno a la formación de profesionales integrales, pero a su vez, reconocen y están conscientes de las débiles iniciativas, desde el ámbito universitario para contribuir con el desarrollo del PC; de hecho, se considera que todavía es una “tarea pendiente”; es decir, se admite su importancia, aunque en la práctica hace falta incrementar el empleo de estrategias orientadas a su desarrollo.

Es por ello que cabe destacar de acuerdo con estos testimonios, la relevancia del docente mediador que acompañe al estudiante en el desarrollo de las competencias y estrategias para pensar de manera crítica. Dicho de otro modo, es el docente mediador quien prepara el andamiaje para que se produzca el desarrollo intelectual, afectivo, y social de sus alumnos mediante un proceso planificado, intencional, y a su vez, valorado a partir de la reflexión permanente sobre la propia práctica. De este modo, se facilitan los cambios pertinentes para alcanzar el éxito, traducido en el aprendizaje significativo, tanto de sus alumnos como de sí mismo.

5. Discusión de resultados y conclusiones

El PC se concibe como un proceso de pensamiento superior fundamental en la sociedad del aprendizaje, en tanto abre un sin fin de oportunidades en el ámbito de la formación profesional tan necesaria en el mundo actual, donde los profesionales deben *saber ser, estar, y convivir*; es decir, poseer capacidades intelectuales, afectivas y sociales que les faciliten la interacción y el trabajo en equipo, entre otras habilidades, para dar respuesta a la problemática cotidiana, proponer soluciones, y desempeñarse como ciudadanos en una sociedad democrática. En este sentido, existe un acuerdo generalizado acerca de la prioridad de promover el PC desde el aula, comprender la complejidad de hoy, actuar con iniciativa y creatividad a la hora de ofrecer alternativas a los problemas que se les planteen a los individuos en el ejercicio profesional. A tal efecto, una de las estrategias según los hallazgos de este estudio para enseñar a pensar críticamente es el AC.

Por tanto, una conclusión que se deriva es la necesidad de implementar de manera planificada e intencional el AC como estrategia en las aulas universitarias. Como señalan sus proponentes, Johnson y Johnson (1999), los principios fundamentales del AC exigen la conformación por parte del docente de grupos heterogéneos, y la promoción de la interdependencia positiva, la responsabilidad individual en el trabajo de equipo, el respeto por las ideas del otro, y la participación e interacción entre iguales.

Otro hallazgo relevante y que coincide con otras investigaciones (Boisvert, 2004; Ennis, 1993; Lipman, 1998) es el reto de las universidades de elaborar y revisar los diseños curriculares con base en la transversalidad y globalización de la enseñanza en cada plan de estudio. En otras palabras, el PC debe formar parte de todas las unidades curriculares, de modo que enseñar a pensar críticamente no sea exclusivo de determinadas áreas de conocimiento, sino que sea responsabilidad de todas las disciplinas académicas. En este sentido, los docentes formadores son los encargados de mediar los procesos de enseñar y aprender, a partir de estrategias que inciten la curiosidad, la

interrogación, la argumentación, la emisión de juicios de valor fundamentados en razones, entre otras condiciones y parámetros sugeridos por quienes han estudiado en profundidad la enseñanza y desarrollo del PC.

En coincidencia con otros estudios (Chacón, 2016; De Juanas y Beltrán, 2014; Zambrano, 2015) el desarrollo del PC según se evidencia continúa siendo un reto y una preocupación de la formación universitaria. Por consiguiente, es imperativo que en cada entorno universitario, los estudiantes conozcan la intencionalidad de la enseñanza, sean conscientes de su aprendizaje, progreso y compromiso con el aprendizaje permanente como proceso de vida, de manera de formar individuos integrales con capacidades para discernir y resolver problemas, tomar decisiones, trabajar colaborativamente y practicar los principios democráticos y, como lo expresa Nussbaum (2015), comprender al mundo, al otro.

Este estudio demuestra que la universidad tiene un compromiso pendiente con la formación profesional; a su vez, ilustra la visión de los formadores acerca del desarrollo del PC. Con base en los resultados, es importante que los docentes examinen su práctica pedagógica, reflexionen sobre los propósitos, acciones y recursos destinados a convertir el PC en uno de los ejes de la formación universitaria.

Una de las posibles limitaciones de este estudio es su particularidad, pues como estudio de caso, involucra un grupo de profesores específicamente. Por tanto, es pertinente profundizar y ampliar el contexto de estudio en otros ámbitos; destaca la importancia de consolidar una línea de investigación en este contexto, que escudriñe y lleve a cabo propuestas orientadas hacia el desarrollo del PC en el ámbito universitario. Asimismo, se espera que estos resultados impulsen otras investigaciones con la finalidad de establecer hallazgos que pudiesen coincidir o contrastar los aquí expuestos.

Para finalizar, es importante insistir en que los docentes formadores planifiquen, diseñen, implementen y valoren estrategias que incentiven el PC durante la formación inicial. En este sentido, el docente universitario debe asumir el PC como un eje transversal de la formación donde se promueva la reflexión e investigación permanente.



Notas

1 Para saber más puede consultarse www.criticalthinking.org



Referencias

- Betancourth, S. (2015). Desarrollo del pensamiento crítico en docentes universitarios. Una mirada cualitativa. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 44, 238-252. Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/627/1162>
- Boisvert, J. (2004). La formación del pensamiento crítico. Teoría y Práctica. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bonilla-Castro, E. y Rodríguez, P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales*. Bogotá: Grupo editorial Norma.
- Chacón, M. y Chacón, C. (2014). La lectura crítica: herramienta para la promoción del pensamiento crítico en la formación inicial docente. *Legenda*, N°18, pp. 99-123.
- Chacón, M. (2016). El pensamiento crítico en la formación inicial de los docentes. En *Investigación pedagogía y conocimiento*. D. Izarra (Coordinador), pp.87-120, ISBN 978-980-7815-01-7, Recuperado de <http://ciegc.org.ve/2015/wp-content/uploads/2017/01/Investigación-pedagogía-y-conocimiento.pdf>
- De Juanas O., Á. y Beltrán L., J. (2014). Valoraciones de los estudiantes de ciencias de la educación sobre la calidad de la docencia universitaria. *Educación XX1*, 17 (1), 59-82. DOI: 10.5944/educxx1.17.1.10705
- Ennis, R. (1993). Critical Thinking Assessment. *Theory into practice*, (32), 3, 179-186. Recuperado de <http://www3.qcc.cuny.edu/WikiFiles/file/Ennis%20Critical%20Thinking%20Assessment.pdf>
- Ennis, R. (2011). The Nature of Critical Thinking: An Outline of Critical Thinking Dispositions and Abilities. Recuperado de http://faculty.education.illinois.edu/rhennis/documents/heNatureofCriticalThinking_51711_000.pdf
- Franco, A., Almeida, L., & Saiz, C. (2014). Pensamiento crítico: Reflexión sobre su lugar en la Enseñanza Superior. *Educatio Siglo XXI*, 32(2), 81-96. DOI:<http://dx.doi.org/10.6018/j/202171>

- Ferreiro, R. y Calderón, M. (2004). El ABC del aprendizaje cooperativo. Trabajo en equipo para enseñar y aprender. México: Trillas.
- Hawes, G. (2003). Pensamiento crítico en la formación universitaria. Recuperado de <https://goo.gl/JV7eTz>
- Hiler, W. y Paul, R. (2006). Ideas prácticas para promover el aprendizaje activo y cooperativo: 27 maneras prácticas para mejorar la instrucción. Recuperado de https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Active_and_coop_learning.pdf
- Johnson, D. W., y Johnson, R. T. (1999). Learning together and alone. Cooperative, competitive, and individualistic learning. (5ta edición). Needles Heights, Massachusetts: Ally & Bacon.
- Lipman, M. (1998). Pensamiento complejo y educación. 2ª edición. Madrid: Morata.
- Mota de Cabrera, C. (2010). Desarrollo del pensamiento crítico a través del discurso argumentativo: Una experiencia pedagógica en un curso de lectura y escritura. *Entre Lenguas*, 15, pp. 11-23.
- Merchán, M. (2012). Cómo desarrollar los procesos del pensamiento crítico mediante la pedagogía de la pregunta. *Actualidades Pedagógicas*, 0(59), 119-146. DOI:<http://dx.doi.org/10.19052/ap.54>
- Nussbaum, M. (2015). Discurso de Martha Nussbaum al recibir el doctorado honoris causa en Universidad de Antioquia. Recuperado de <http://www.parqueexplora.org/visitenos/noticias/discurso-de-martha-nussbaum-al-recibir-el-doctorado-honoris-causa-en-udea/>
- Paul, R. y Elder, L. (2005). Una guía para los educadores en los estándares de competencia para el pensamiento crítico. Estándares, principios, desempeño indicador y resultados con una rúbrica maestra en el pensamiento crítico. Fundación para el Pensamiento Crítico. Recuperado de http://www.eduteka.org/pdfdir/EstandaresPensamientoCritico_ESPAÑHOL.pdf
- Pérez, A. y Pérez, L. (2013). Competencias docentes en la era digital. La formación del pensamiento práctico. *Revista Tema de Educación*, 19 (1), 67-83, Recuperado de <http://hdl.handle.net/10630/9702>
- Serrano, S. y Villalobos, J. (2006). La argumentación discursiva escrita. Teoría y Práctica. Mérida, Venezuela: Vicerectorado Académico, Universidad de Los Andes
- Solbes, J., y Torres, N. (2013). ¿Cuáles son las concepciones de los docentes de ciencias en formación y en ejercicio sobre el pensamiento crítico? *TED: Tecné, Episteme y Didaxis*, 0(33), p. 61-85. DOI:<http://dx.doi.org/10.17227/01213814.33ted61.85>
- Stake, R. (1999). Investigación con estudio de casos. Madrid: Morata.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1992). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. España: Ediciones Paidós.
- Tébar, L. (2003). El perfil del profesor mediador. Madrid: Santillana.
- UNESCO (1998). Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y acción. Recuperado de http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- UNESCO (2015). Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial? Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232697s.pdf>

Anexo 1

Guion de entrevista

1. Aspectos Personales: Referidos a fecha de inicio de la carrera y experiencia docente. Interrogantes como: ¿Cuándo comenzó a trabajar en la universidad? ¿Cuál es su categoría y condición, como profesor? Título y universidad donde lo obtuvo. Cursos o estudios de maestría o doctorado
2. Del pensamiento crítico: Concepciones. Ámbitos y valoración de este pensamiento. Visión sobre sí mismo y el pensar críticamente: ¿cómo define el pensamiento crítico? ¿Qué es para Ud. el pensamiento crítico? ¿Qué le indica a usted que una persona es un pensador crítico? ¿Qué aspectos toma en cuenta cuando debe analizar y criticar las actuaciones de otro? ¿Se considera Ud. un pensador crítico? Si su respuesta es afirmativa, explique, por lo menos 2 razones, que justifiquen su respuesta.
3. Durante su formación inicial, ¿cree que Ud. que recibió formación por parte de los docentes para el desarrollo del pensamiento crítico?
4. De su práctica pedagógica y el desarrollo del PC: experiencias vividas en la universidad: ¿Cuál es su opinión sobre el papel de la universidad y sus docentes formadores, en el desarrollo del pensamiento crítico de los futuros educadores? ¿Cómo se podría evaluar el pensamiento crítico? ¿Cómo desarrollaría el pensamiento crítico de sus estudiantes?