

EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS EN LA UNIVERSIDAD



Diego Bernardo Rendón Lara
Camilo Ernesto Bravo Gómez

MD UNIMINUTO
Corporación Universitaria Minuto de Dios
Educación de calidad al alcance de todos

Colección de Educación

EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS EN LA UNIVERSIDAD

Diego Bernardo Rendón Lara
Camilo Ernesto Bravo Gómez

Corporación Universitaria Minuto de Dios
UNIMINUTO

Bogotá, 2022



Presidente del Consejo de Fundadores

P. Diego Jaramillo Cuartas, cjm

Rector General Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO

P. Harold Castilla Devoz, cjm

Vicerrectora General Académica

Stéphanie Lavaux

Subdirectora Centro Editorial - PCIS

Rocío del Pilar Montoya Chacón

Rector Bogotá presencial

Jefferson Enrique Arias Gómez

Vicerrector Académico Bogotá presencial

Nelson Iván Bedoya Gallego

Director de Investigación Bogotá presencial

Benjamín Barón Velandia

Coordinador de Publicaciones Bogotá presencial

Jonathan Alexander Mora Pinilla

Decano Facultad de Educación

Camilo Aurelio Velandia Rodríguez

Rendón Lara, Diego Bernardo

El pensamiento crítico en la formación inicial de maestros en la universidad / Diego Bernardo
Rendón Lara, Camilo Ernesto Bravo Gómez. Bogotá : Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, 2022.

ISBN: 978-958-763-540-9

175p. : il.

1. Formación profesional de maestros -- Estudio de casos 2. Pensamiento crítico -- Enseñanza
3. Educación superior -- Investigaciones 4. Enseñanza vocacional -- Estudio de casos 5. Cognición
6. Pedagogía -- Investigaciones i. Bravo Gómez, Camilo Ernesto

CDD: 370.711 R35p BRGH

Registro Catálogo Uniminuto No. 103955

Archivo descargable en MARC a través del link: <https://tinyurl.com/bib103955>

El pensamiento crítico en la formación inicial de maestros en la universidad

Autores

Diego Bernardo Rendón Lara
Camilo Ernesto Bravo Gómez

Corrección de estilo

Isabel Cristina Salazar Perdomoz

Asistente editorial

Leonardo Alfonso Bernal Prieto

Realización gráfica

María Cristina Rueda Traslaviña
Wilson Martínez Montoya

Primera edición digital 2022

Proceso de arbitraje doble ciego:
Recibido del manuscrito: octubre de 2020
Evaluado: agosto de 2021
Ajustado por autores: septiembre 2021
Aprobado: octubre de 2021

Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

Calle 81 B # 72 B – 70
Bogotá D.C. - Colombia
2022

Esta publicación es el resultado de la investigación BASES: fortalecimiento del pensamiento crítico en los estudiantes de las licenciaturas de UNIMINUTO - Sede Principal, con código CSP5-17-080, financiado por la V Convocatoria de Investigación disciplinar e interdisciplinar 2017 de UNIMINUTO-SP.

© Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Todos los capítulos publicados en *El pensamiento crítico en la formación de maestros a nivel universitario* fueron seleccionados de acuerdo con los criterios de calidad editorial establecidos en la Institución. El libro está protegido por el Registro de propiedad intelectual. Se autoriza su reproducción total o parcial en cualquier medio, incluido electrónico, con la condición de ser citada clara y completamente la fuente, siempre y cuando las copias no sean usadas para fines comerciales, tal como se precisa en la Licencia Creative Commons Atribución – No comercial – Sin Derivar que acoge UNIMINUTO.

Contenido

Contenido.....	5
Agradecimientos.....	7
Prólogo.....	9
Sobre los autores.....	13
Introducción.....	15
1. La formación del pensamiento crítico en los maestros del Siglo XXI. Perspectiva problemática	19
2. Aproximaciones conceptuales al pensamiento crítico.....	23
3. El desarrollo del pensamiento crítico y la formación de maestros	75
4. Recomendaciones para fortalecer la formación en pensamiento crítico	125
5. Conclusiones.....	131
6. Anexos.....	133
Índice de tablas	169
Índice de figuras.....	171
Referencias	173

Agradecimientos

Agradecemos a todas las personas que aportaron en el desarrollo de esta investigación y su posterior publicación, de manera muy especial a los estudiantes del Semillero de Investigación EKIRAJAWAA.-Aprender y Estudiar, quienes desde el comienzo estuvieron atentos al desarrollo de todo el proceso y contribuyeron con el proceso de recolección de información a través de la encuesta on-line sobre pensamiento crítico, la graficación de resultados, la búsqueda de información y la elaboración de resúmenes analíticos.

Sea entonces nuestra gratitud hacia Leonardo Raúl Pérez Pineda, de la Licenciatura en Educación Física, hacia Katherine Daniela Ballesteros, Shirley Dayana Riaño Tuta, Pilar Rodríguez Rodríguez y Karen Viviana Perdomo Salazar, de la Licenciatura en Pedagogía Infantil y hacia Jairo Hernán Solano Restrepo, Jonathan Moreno López, Sebastián Pachón Guerrero y Jeniffer Cuellar Campo de la Licenciatura en Idioma Extranjero Inglés.

Gracias a su apoyo invaluable y posibilidad permanente de diálogo esta investigación ganó en enfoque hacia la realidad concreta del proceso formativo del licenciado UNIMINUTO. De manera paralela, corre también nuestro agradecimiento a todos los estudiantes de licenciatura que respondieron la encuesta, a los participantes de los grupos focales y a los docentes que intercambiaron con los autores sus ideas acerca del tema objeto de estudio.

También nuestro agradecimiento muy especial a la Dirección de Investigación de UNIMINUTO Rectoría Bogotá - Presencial, por el apoyo prestado de manera constante a todo el proceso editorial.

Prólogo

El largo y ancho recorrido que los maestros han realizado en procura de formular el camino hacia la construcción del pensamiento en las nuevas generaciones tiene una estación segura, reflexiva y placentera cuando los investigadores Camilo Ernesto Bravo y Diego Rendón deciden auscultar un tipo de pensamiento que no pocos han afirmado “*es imposible de enseñar*”.

Para ello, optan por la fundación de un semillero de investigación llamado Ekirajawaa que en su significado ya lleva consigo la dialéctica de la obra que desarrollan: aprender y estudiar. O quizás estudiar y aprender como dirían los más avezados pedagogos al resignificar el sentido del vocablo wayuu.

Las reflexiones, los debates, los disensos y consensos acerca del tipo de pensamiento que se privilegia en las licenciaturas que componen la Facultad de Educación de UNIMINUTO, lleva al semillero a preguntarse sobre los vacíos existentes en la apropiación de las nociones del conocimiento histórico social. Los anima a revisar las debilidades en su proceso de formación y los invita a plantear formas distintas de razonamiento y, en consecuencia, a repensar las actuaciones de las y los maestros en formación en los contextos del presente que asumen.

Los autores proponen, en el marco de las discusiones globales y locales, sobre el sentido del pensamiento crítico (analizar, describir, proponer, tomar decisiones autónomas y responsables consigo mismo y con el entorno), un recorrido en los antecedentes de apropiación de conceptos esenciales en la formación de la sociedad, el estado, el gobierno, la política, la economía y la cultura, para contrastarlos con los saberes de los nuevos estudiantes que hacen parte de la Facultad de Educación y

trazar así una ruta posible que invita a apropiarse y ubicarse en lugares de enunciación conscientes del papel transformador que tienen las y los profesionales de la educación.

Investigar de esta manera, es un ejercicio que se convierte en sí mismo como referente de construcción de pensamiento crítico para la comunidad educativa. No es un contenido más, refundido en las líneas de un syllabus o perdido en las discusiones curriculares de tertulias y diálogos que no alcanzan a concretarse en acciones positivas que generen transformación de realidades pedagógicas y didácticas en las aulas. Significa, ni más ni menos, que hacer una apuesta de salvamento de aquello que el maestro Estanislao Zuleta denominó el mundo sin osadía ni riesgo alguno, los cántaros de leche y miel de una vida fácil que poco a poco se convirtieron en el caldo de una sociedad conservadora sin incertidumbre ni curiosidad por indagar la realidad propia y mucho menos la de los otros que se encuentran en lo común a todos. Se trata entonces, de los retos y desafíos que hoy se multiplican a los maestros en una sociedad que, sin dar mucho en sí misma, demanda transformaciones al ethos con el que se construyó en medio de las más asombrosas complejidades y contradicciones.

Para el mundo del saber pedagógico y didáctico, disciplinar e interdisciplinar que se expresa en las comunidades educativas, este texto resulta esclarecedor y esperanzador al tener la posibilidad de aportar al debate académico de cómo generar el pensamiento crítico desde la relación entre disciplinas esenciales como la filosofía, la psicología y otras como la historia y la ética, que acompañan los procesos de construcción del pensamiento crítico y que van a constituir el Critical Thinking Movement, que en versión de los autores, logra desarrollar un movimiento de magnas consecuencias que hoy saltan a la vista en los sistemas educativos globales, nacionales y locales. Prueba de ello constituye la aprobación, sin reproche alguno, el cambio en las políticas de las pruebas *saber* frente a la forma de evaluar los *aprendizajes* en los estudiantes que salen de la educación básica secundaria en Colombia.

Del mismo modo, llama poderosamente la atención, el llamado que hacen los autores a revisar las bases históricas que dan nacimiento al concepto de pensamiento crítico. Proponen un viaje a las concepciones y aproximaciones que históricamente sientan sus bases epistémicas desde la Grecia antigua hasta la modernidad. Todo ello para recrear las



bases metodológicas con las cuales pueden desarrollarse capacidades argumentativas en la cultura escolar de las licenciaturas que componen la Facultad de Educación de La Corporación Universitaria Minuto de Dios.

En este sentido y, con base en la creación de pruebas aplicadas a las y los estudiantes, planteadas desde el pensamiento de Paul & Elder, (2005) encontramos una herramienta que debe convertirse en un instrumento transversal en los programas académicos de las licenciaturas que hoy existen. Si bien es cierto, acoger esta propuesta significaría desarrollar una política de formación propia de la Facultad, el ejemplo está dado para convertirse en un referente de las prácticas pedagógicas tanto de los maestros que forman como de aquellos que inician su proceso de formación profesional.

Finalmente, y en el propósito dar continuidad al legado del Fundador de la Obra del Minuto de Dios, el Padre Rafael García-Herreros, más los aportes de inconmensurable valor del Padre Carlos Juliao por establecer bases sólidas que orienten el camino de la transformación social y cultural del país, se abren paso iniciativas de investigación como la del colectivo Semillero de Investigación Ekirajawaa, que bajo el liderazgo de maestros comprometidos como Diego Bernardo Rendón y Camilo Ernesto Bravo por ahondar en la praxeología, la pedagogía y la didáctica, constituye un tipo ejemplar de praxis como la que hoy requiere nuestra nación para pensarse de manera diferente.

WILSON MUÑOZ GALINDO
Docente Investigador SED Bogotá
Universidad Externado de Colombia



Sobre los autores

Diego Bernardo Rendón Lara

Magíster en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional.
Licenciado en Ciencias Sociales Universidad Pedagógica Nacional.
Profesor Licenciatura en Educación Infantil – LEIN Corporación
Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO Bogotá Presencial.

Camilo Ernesto Bravo Gómez

Magíster en Filosofía Latinoamericana Universidad Santo Tomás.
Sociólogo de la Universidad Santo Tomás. Profesor del Departamento
de Pedagogía, Facultad de Educación. Corporación Universitaria
Minuto de Dios UNIMINUTO Bogotá Presencial.



Introducción

El Semillero de investigación EKIRAJAWAA¹ adscrito a la Licenciatura en Educación Infantil de la Facultad de Educación de la Sede Principal de la Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO, es un escenario de fortalecimiento de procesos de investigación formativa y aplicada, creado por los estudiantes y para los estudiantes de los seis programas de licenciatura ofrecidos en la actualidad por la Facultad.

EKIRAJAWAA nació en el año 2015, como una iniciativa derivada del encuentro “Retomando la Palabra”, concebido desde el Departamento de Pedagogía de la Facultad como escenario de interacción de estudiantes interesados en dar a conocer el resultado de sus trabajos o reflexiones académicas acerca de la educación, la pedagogía, la praxeología o problemáticas específicas de sus énfasis disciplinares. Desde entonces, EKIRAJAWAA ha mantenido dicho encuentro como una de sus realizaciones periódicas, y ha motivado la participación de estudiantes de todos los semestres de las licenciaturas.

Los estudiantes que forman parte del Semillero han participado de encuentros académicos dentro y fuera de UNIMINUTO, presentando sus trabajos y generando intercambios que les han permitido enriquecer su concepción acerca de lo que significa investigar en educación, a la vez que fortalecer sus competencias argumentativas y comunicativas, las cuales, como es sabido, son fundamentales para el ejercicio actual de la profesión docente.

¹ “Aprender y estudiar”, según vocablo wayuu.

Actualmente, EKIRAJAWAA hace parte de la Licenciatura en Educación Infantil-LEIN de UNIMINUTO Sede Principal, aunque mantiene la iniciativa de convocar estudiantes de distintas licenciaturas buscando la interacción interdisciplinar como una de sus premisas formativas. El formar parte de dicho programa le ha permitido al semillero enriquecer su perspectiva de la investigación educativa, gracias al acercamiento comprensivo a los conceptos de *infancias* y *filosofía para niños*.

En los últimos tres años, la experiencia compartida de los maestros y estudiantes que han acompañado el proceso de EKIRAJAWAA, les ha permitido perfilar una problemática que compromete de forma sustantiva el proceso mismo de la formación de los futuros licenciados, con toda la complejidad que él encierra: la comprensión desde la cual los estudiantes de las licenciaturas de UNIMINUTO dan cuenta de contenidos de carácter histórico-social refleja debilidades preocupantes, pues no son capaces de relacionar o fundamentar hechos históricos y sociales básicos, poseen un bagaje conceptual frágil con relación a contenidos de orden epistémico, histórico, pedagógico, político, socio-cultural, etc., los cuales son indispensables para el ejercicio idóneo de la praxis educadora.

Por supuesto, dicha problemática no es exclusiva de los programas de licenciatura de UNIMINUTO, ni siquiera de los programas de formación de educadores. Como tal, se expresa de manera inmediata en los resultados de las pruebas Saber-PRO, pero también en las dificultades sentidas por los profesores y los mismos estudiantes, al momento de concretar, en los últimos semestres, una idea de investigación soportada en una estructura lógica y conceptual básica que garantice, así sea de manera mínima, una construcción académica coherente que sea reflejo del proceso de aprendizaje del estudiante, de su apropiación como sujeto de formación, de su crecimiento intelectual y de su aporte al campo disciplinar y pedagógico.

Estas reflexiones, condujeron al equipo del semillero a comprender que detrás de las debilidades manifiestas en la apropiación de nociones básicas del pensamiento histórico y social, se encuentra un problema agudo que tiene sus raíces en el sistema educativo, y que debe ser afrontado en toda su aspereza por la universidad: no existe tal apropiación porque los procesos de aprendizaje no se han concretado en estructuras de pensamiento superiores que den cuenta, como tal, de lo que se conoce como un aprendizaje significativo.

Dicha constatación, llevó a colocar en el centro de las discusiones del semillero el aprendizaje significativo de los estudiantes, surgiendo la idea de trabajar alrededor de un proyecto orientado a indagar en las condiciones que lo posibilitan o imposibilitan dentro de los procesos de formación ofrecidos por las licenciaturas. Nació así la idea de Bases (búsqueda del aprendizaje significativo de los estudiantes) como una iniciativa que se traduce en el libro que hoy se presenta a la comunidad académica de UNIMINUTO, y que da cuenta de un ejercicio de investigación formalizado y ejecutado como proyecto de investigación adscrito a la Dirección de Investigaciones de la Sede Presencial, correspondiente a la V Convocatoria para el desarrollo y fortalecimiento de los semilleros de investigación en UNIMINUTO, en el año 2018.

Las discusiones del Semillero acerca del problema y su consecuente profundización documental permitieron entender al equipo que la pregunta acerca del aprendizaje significativo logra un referente de sentido más amplio articulada con el concepto de Pensamiento Crítico, en la medida en que este englobaría condiciones que otorgan un significado mayor a la reestructuración de los esquemas conceptuales, propia del aprendizaje significativo, a partir del dominio de los procesos de pensamiento que median la relación con el saber. Dichas condiciones involucran de manera holística las dimensiones del ser y el conocer, y trasladan la atención del resultado de aprendizaje en sí o su evidencia a las interacciones que lo posibilitan y que le otorgan un significado nuevo en función del contexto histórico, social y cultural en el que acontece el acto formativo del nuevo maestro, trascendiendo así la mera asimilación conceptual como criterio de su realización.

De esta manera, Pensamiento Crítico es el concepto central del presente libro resultado de la investigación realizada gracias al apoyo institucional brindado por UNIMINUTO. Está estructurado en cuatro partes que comprenden: 1) el contexto general de la investigación, que abarca tanto la problemática como su diseño metodológico 2) la revisión de antecedentes conceptuales que ayudan a componer un marco teórico y de referentes acerca del Pensamiento Crítico, 3) el análisis de la información recolectada a partir de la aplicación de un instrumento diligenciado por una porción representativa de estudiantes de las licenciaturas de UNIMINUTO Sede Presencial en función de categorías de Pensamiento Crítico, y 4) un conjunto de recomendaciones tendientes a fortalecer el Pensamiento Crítico en el marco de los programas ofrecidos por la Facultad de Educación.



Se hace necesario resaltar el compromiso y dedicación del grupo de estudiantes del Semillero EKIRAJAWAA quienes, mediante su involucramiento progresivo en las distintas tareas de la investigación, han hecho una escuela que los proyecta hoy como jóvenes investigadores, generando un valor agregado que seguramente, en el mediano y largo plazo, acarreará nuevos frutos para el Semillero, para sus propios programas y para la Universidad. Así mismo, debe expresarse el agradecimiento del equipo de investigación para con los estudiantes de las licenciaturas que respondieron la encuesta, los estudiantes participantes de los grupos focales, los profesores de los programas y la Dirección de Investigaciones de Sede Principal, sin cuyo apoyo esta empresa hubiese resultado imposible.



CAPÍTULO 1

LA FORMACIÓN DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LOS MAESTROS DEL SIGLO XXI.

Perspectiva problemática

En el marco de los actuales retos educativos y de la agenda educativa mundial Educación 2030, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO (2018) ha establecido como una de las Competencias del Siglo XXI la de Pensamiento Crítico. Esta se entiende como “la capacidad de interpretar, analizar, evaluar, hacer inferencias, explicar y clarificar significados. Está basada en el razonamiento lógico, la capacidad de trabajar con conceptos, la conciencia de las perspectivas y puntos de vista propios y ajenos, y el pensamiento sistémico.” (p.15).

El pensamiento crítico permite entonces un razonamiento correcto y autónomo, tomar decisiones informadas e interpretar y resolver problemas complejos en un mundo también complejo. Requiere por ello contar con información documentada y diversa, discriminando su calidad, trabajar permanentemente desde la herramienta de la pregunta, tener la capacidad de realizar juicios fundamentados desde el análisis y la evaluación de argumentos y perspectivas, siendo consciente a su vez de las limitaciones o debilidades del propio punto de vista.

En el ámbito de la formación de maestros, que ocurre necesariamente en interacción tanto con el conocimiento acumulado en los campos educativo, pedagógico y disciplinar, como con discursos y creencias sobre el ser y el deber ser de la educación, el desarrollo del pensamiento crítico requiere de afianzamientos cognitivos y actitudinales transferibles a los contextos socioeconómicos, culturales y políticos en

medio de los cuales tendrá lugar la praxis del futuro educador. En otros términos, si el sistema educativo en su conjunto requiere fortalecer el desarrollo del pensamiento crítico, lo más natural es que tal fortalecimiento deba pasar, ante todo, por el proceso formativo de las nuevas generaciones de maestros.

En el ejercicio de la práctica docente en los programas de Licenciatura de UNIMINUTO, los maestros formadores se encuentran frecuentemente con la realidad que la referencia que tienen los estudiantes (maestros en formación) a contenidos básicos de las ciencias sociales (historia, ciencia política o economía, entre otras) es nula, frágil o demasiado ambigua, situación que se evidencia en su imposibilidad de asociar el concepto con el hecho, de relacionar situaciones o acontecimientos, de inferir consecuencias, o de diferenciar niveles de evolución del tiempo histórico (es frecuente, por ejemplo, que en su discurso, los estudiantes incluyan en el registro del tiempo pasado la caracterización de problemáticas o situaciones del presente, o que utilicen términos que conceptualmente no pueden explicar o contextualizar), entre otras.

Esta situación termina por convertirse para el maestro formador o profesor universitario en una confrontación permanente de la intención con la realidad, pues muchas veces es necesario “iniciar de cero” para lograr una conexión significativa del conocimiento nuevo con los presaberes de los estudiantes y acercarse así a los propósitos del espacio académico en cuestión. Conceptos como: capitalismo, liberalismo, sociedad, estado, neoliberalismo, PIB, tasa de escolarización, inflación, devaluación; hechos como la Revolución Francesa, Primera y Segunda Guerra Mundial, Caída del muro de Berlín, resultan ajenos a los estudiantes y sin correlación con su campo de formación profesional, lo que obliga a los maestros formadores a buscar vías extracurriculares para lograr siquiera una familiarización básica con dichos núcleos de saber o las aproximaciones que a ellos se han realizado desde distintas vertientes teóricas.

Los silencios profundos de los estudiantes al momento en que el maestro formador realiza una pregunta que intenta identificar sus saberes previos son indicativos de los vacíos mencionados, los cuales se reflejan también en posturas o discursos desarticulados, contradictorios y plenos de juicios de valor que muchas veces van en contravía de principios de carácter ético o deontológico de la profesión de educar.

Consideradas en su crudeza, tales carencias contrastan sobremedida con la concepción del Padre Rafael García-Herreros (2015) sobre los alcances de UNIMINUTO:

Esta Universidad se propone ser distinta e investigadora. Se propone conocer el pasado, pero crear un nuevo futuro. Se propone ofrecer a sus alumnos un marco nuevo de ciencia y de sabiduría y de entusiasmo, que nos dedique totalmente al gran desarrollo del país. Queremos hacer de la Universidad del Minuto de Dios un centro notable de investigación científica. Queremos que en el Minuto de Dios todos los jóvenes hablen el lenguaje de la ciencia, el lenguaje de la sabiduría moderna. Que se sientan comprometidos al desarrollo científico de Colombia. Que lo vean, no como un punto inaccesible, sino como un polo totalmente posible en el desarrollo normal de la vida. (p.30)

Es así como existen unas condiciones y propósitos que demandan que el proyecto formativo del licenciado UNIMINUTO deba ser robustecido, afrontando los vacíos de una educación despolitizada, desubicada, descontextualizada, que lamentablemente ubica a los maestros en formación en la caracterización hecha por Villanueva (s.f) para quien “a las facultades que ofrecen licenciaturas entran los bachilleres con menos habilidades ... los futuros maestros son los peores estudiantes del presente”. (p. 1)

De esta forma, son varios los interrogantes que emergen y que se tornan en preocupaciones de cara al compromiso de los maestros formadores y la Universidad de formar profesionales de la educación idóneos y competentes frente a los retos de la actual sociedad: ¿qué papel está desempeñando el sistema educativo en los niveles de la educación básica y media en el logro de aprendizajes significativos y relevantes frente al mundo y la sociedad? ¿contribuye de manera importante a la formación de las estructuras de pensamiento de las nuevas generaciones? ¿Qué impacto han tenido las políticas educativas de los últimos años en el mejoramiento efectivo de los aprendizajes en la escuela colombiana, especialmente, de la escuela pública?

Si bien los anteriores interrogantes resultan decisivos, en tanto formadores de maestros en el contexto de una institución de educación superior de carácter particular, y de la importancia mundial atribuida a la formación de maestros en las Competencias del Siglo XXI, resul-



ta fundamental formular la pregunta de investigación: ¿qué incidencia tiene la formación universitaria en el desarrollo del pensamiento crítico de los futuros licenciados en educación de UNIMINUTO Sede Principal, como condición del mejoramiento de sus procesos y resultados de aprendizaje?

Responder a esta pregunta, lleva entonces a reconocer los aspectos o dimensiones que resulta necesario fortalecer para el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de las diferentes licenciaturas de UNIMINUTO y así contrarrestar el déficit académico con el que llegan de la educación básica, y acercarse de esta manera a una caracterización de las principales necesidades formativas en este campo.



CAPÍTULO 2

APROXIMACIONES CONCEPTUALES AL PENSAMIENTO CRÍTICO

Hoy día la necesidad de incorporar el desarrollo del pensamiento crítico se ha convertido en una demanda prioritaria para todos los niveles del sistema educativo. De manera particular en Colombia, pueden registrarse en los últimos años fuentes que señalan con total identidad su falta de desarrollo como una de las deudas irresueltas de nuestra educación². Esta insuficiencia es aún más notoria cuando se realizan comparaciones internacionales con países de destacados niveles educativos, explicables por su decidido énfasis en las competencias, mas no en los contenidos, como es propio de la educación tradicional.

Dicha “urgencia” de pensamiento crítico, no exclusiva de nuestro contexto educativo, suscita la formulación de preguntas como: ¿Qué es en sí el pensamiento crítico? ¿Por qué resulta tan necesario ahora para la educación? ¿Qué relación guarda con otros imperativos que en su momento se impusieron mundialmente a la educación, como la calidad, la equidad, la inclusión, la diversidad, la sostenibilidad? ¿Qué del sistema mundial actual se refleja en tal necesidad? ¿Hasta qué punto su impronta discursiva resulta imparcial? ¿Cómo desarrollarlo? El balance que sigue busca aportar en algún grado a la resolución de esos interrogantes.

² Por citar solo algunos ejemplos, se puede traer a colación el artículo de la Revista Semana “En Colombia falta enseñar a pensar”, o el del periódico El tiempo “el pensamiento crítico, una urgencia para la educación colombiana”, ambos de 2017. O el más reciente “la educación debe desarrollar pensamiento crítico, de Ángel Pérez Martínez, revista Dinero, 2019.

De las líneas de comprensión del pensamiento crítico

Un primer acercamiento a los referentes conceptuales del pensamiento crítico podría proceder mediante el examen de aquellas características, relativamente consensuadas, acerca de lo que significa dicho tipo de pensamiento. Aun así, resulta más significativo esclarecer dichas características en función de las líneas intelectuales en las cuales se inscriben, y que corresponden, a grandes rasgos, a la línea del Critical Thinking Movement y a la corriente derivada de la Teoría Crítica de la Sociedad.

El pensamiento crítico en la línea del Critical Thinking Movement.

En el ámbito internacional, uno de los referentes actuales más importantes en el estudio del Pensamiento Crítico ha sido el trabajo del Doctor en filosofía Richard Paul, creador de la Fundación para el Pensamiento Crítico³, de amplio reconocimiento mundial, y autor de libros y artículos dedicados al tema, además de investigaciones y experimentaciones en el sistema de enseñanza.

Este investigador, junto con Robert Ennis, Harvey Siegel, John McPeck y Mathew Lipman, quienes se abordarán en esta sección, son los representantes más importantes de la corriente conocida como Critical Thinking Movement, surgida en el ámbito norteamericano y más concretamente, el estadounidense. Como se verá más adelante, este movimiento obedece a una coyuntura específica que terminó por enfatizar la importancia de la formación de habilidades de pensamiento superiores, y de alguna manera se ha proyectado hasta nuestros días, con resonancias en varios contextos de la agenda educativa mundial.

De acuerdo con Elder (2016), colaboradora intelectual de Richard Paul en las tareas de la Fundación, su planteamiento toma como punto de partida tres consideraciones:

“1) Pensar es la naturaleza humana (es decir que el pensamiento impregna toda perspectiva de la vida humana y cada dimensión de la mente humana). 2) Aunque es la naturaleza humana pensar, no es natural para los humanos pensar bien (la naturaleza humana está fuertemente influenciada

³ Para más información sobre este tema consultar: www.criticalthinking.org

por el prejuicio, la ilusión, la mitología, la ignorancia y el auto engaño). 3) Por lo tanto tenemos que ser capaces de intervenir en el pensamiento, para analizar, evaluar, y cuando sea necesario, mejorar.” (p. 2)

Sobre estas bases, Paul y Elder (2005) han entendido que el pensamiento crítico es:

“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)

Ya en otro lugar, Paul y Elder (2003) habían referido características similares a la definición del pensamiento crítico al señalar que “es ese modo de pensar – sobre cualquier tema, contenido o problema – en el cual el pensante mejora la calidad de su pensamiento al apoderarse de las estructuras inherentes del acto de pensar y al someterlas a estándares intelectuales.” (p.4)

De esta manera, el pensamiento crítico demanda el ejercicio de la metacognición como apropiación del propio acto de pensamiento, y su contrastación con estándares como garantía de calidad de este. Como se verá más adelante, tal desarrollo del pensamiento involucra tanto elementos (propósitos, preguntas, información, interpretación, conceptos, supuestos, implicaciones y puntos de vista) como estándares (claridad, precisión, pertinencia, entre otros).

En nuestro contexto, la influencia de Paul y Elder se ha dejado sentir, por ejemplo, en autores como Díaz (2014) para quien el pensamiento crítico se entiende como “un constructo conformado por un manejo acertado de conocimientos, habilidades cognitivas, disposiciones mentales y actuaciones discursivas elaboradas con base en estándares intelectuales observados en pensadores acuciosos que toman decisiones razonables” (p. 12).

De esta definición resalta, por un lado, el carácter de “constructo” del pensamiento crítico, es decir, de elaboración intelectual sobre el propio acto del pensamiento, y, por otro lado, el hecho de que, en determina-

das personalidades o representantes del campo académico o científico, se pueden evidenciar ejemplos de su desarrollo o maduración.

Como un referente de gran importancia en el desarrollo del Critical Thinking por el carácter germinal de sus aportaciones, se encuentra el pensamiento del también filósofo norteamericano Robert Ennis (n. 1928), de la Universidad de Illinois, para quien pensar críticamente no es otra cosa que ofrecer razones convincentes a favor o en contra de una postura o creencia o “explicar con claridad algo que no resulta evidente para los no avezados en el tema. Pensar críticamente es decidir deliberadamente en qué creer o en que no creer, qué hacer o qué no hacer en circunstancias críticas” (Ennis, 1988, p.16). La racionalidad y la practicidad son así, dos de sus características centrales, enfocadas hacia la acción y hacia el desarrollo de la argumentación.

Dicho sea de paso, fue Robert Ennis quien escribiera en 1962 el artículo *A Concept of Critical Thinking* considerado pionero en la investigación sobre pensamiento crítico. Ofrece allí una serie de habilidades agrupables en cinco categorías: clarificación, bases para la decisión, inferencia, integración y habilidades auxiliares. Esta clasificación es en realidad una crítica de las habilidades de pensamiento de Bloom, y se concreta en doce habilidades distribuidas en las categorías mencionadas. Siguiendo el análisis de Murcia Bermúdez (2013) la clasificación puede resumirse así:

Tabla 1. Habilidades relacionadas con el pensamiento crítico según Robert Ennis

Habilidades	Habilidades específicas
Clarificación	Centrar en una cuestión, análisis de argumentos, formulación de preguntas y definición de términos
Bases para la decisión	Juzgar la credibilidad de una fuente; observar y juzgar informes
Inferencia	Identificar supuestos o razones; juzgar inducciones y deducciones, elaborar y ponderar juicios
Integración	Considerar razones desde premisas, desarrollo del pensamiento suposicional.
Habilidades auxiliares	Proceder de manera ordenada, emplear estrategias retóricas adecuadas.

Fuente: elaborado con base en Murcia Bermúdez, 2013

En ese sentido, como ha señalado Difabio (2005) la premisa básica que sostiene los inventarios de habilidades críticas, incluido el del propio Ennis, que puede considerarse al igual que otros como una taxonomía, es que tales habilidades son “por un lado, susceptibles de formalización, es decir, pueden ser especificadas de un modo consistente, preciso y completo y, por otro, son generalizables –su aprendizaje permite transferirlas a distintas situaciones y contenidos” (p. 172). Así, la identificación de los componentes del pensamiento crítico constituiría un paso hacia su enseñanza o aplicabilidad en contextos escolares.

No hay que olvidar, entre otras cosas, que una de las críticas formuladas al concepto de Ennis, realizada por Lipman (1997) es la de la poca importancia atribuida a los contenidos o conocimientos específicos sobre las materias:

“Si queremos que los estudiantes desarrollen la capacidad del juicio histórico, los hemos de exponer a la historia; si pretendemos formarles el juicio literario, deberemos entonces mostrarles la literatura, y si nuestra intención es que aprendan a formular juicios ecológicos, pues tendremos que ofrecerles a su vez temas de ecología. [...]. Es la irreductible particularidad o individualidad de los contenidos disciplinares específicos la que exige un estudio escrupuloso” (p. 211).

Debe decirse, con todo, que en la actualidad, las ideas de Ennis siguen gozando de reconocimiento en el campo del Pensamiento Crítico, y sus aportes son considerados fundamentales. Por ejemplo, Zarzar (2015) lo incluye como uno de los primeros autores de referencia en el tema.

Uno de los representantes del Chritical Thinking cuyas ideas actualmente son aún objeto de consideración es Harvey Siegel (1945-1988), educador de la Universidad de Cornell, quien en su momento posicionó la idea del pensamiento crítico como un ideal educacional. Para Siegel (2013), el concepto de pensamiento crítico se enmarca en el concepto más amplio de racionalidad:

La racionalidad se entiende, a su vez, es ser “coextensivo con la relevancia de las razones”. Un pensador crítico es aquel que reconoce la importancia y fuerza de las razones. Al evaluar un argumento, valorar un procedimiento o al emitir un juicio, el pensador crítico busca razones en las que fundamentar su valoración o juicio. Más aún, buscar razones es reconocer y comprometerse con los principios que gobiernan tal actividad.

El Pensamiento Crítico es, entonces, un pensamiento basado en principios. Juzgar de acuerdo con principios implica hacerlo no-arbitrariamente, de forma imparcial y objetiva, ya que los juicios arbitrarios, parciales y subjetivos no son regulados por principios. (p. 273-274)

Esta idea de los principios fue formulada por Siegel (1990) en otra oportunidad con mayor claridad:

“un pensamiento a partir de principios [principled thinking]; porque los principios implican consistencia, el pensamiento crítico es imparcial, consistente y no arbitrario y el pensador crítico piensa y actúa en concordancia con valores o la consistencia, la justicia y la imparcialidad de juicio y de acción. El pensamiento crítico, basado en principios, en el rechazo de la arbitrariedad, la inconsistencia y la parcialidad, presupone el reconocimiento de la fuerza vinculante de criterios, tomados como universales y objetivos, de acuerdo con los cuales se elaboran los juicios” (p. 34).

Ahora bien, además del énfasis colocado en los principios, en los criterios lógicos que gobiernan las inferencias y la evidencia empírica, Siegel (2013) aporta a la comprensión del concepto de pensamiento crítico la idea de la actitud o espíritu críticos:

Para ser un pensador crítico, un estudiante debe tener, además de lo ya dicho hasta ahora, ciertas actitudes, disposiciones, hábitos, y rasgos, que juntos pueden ser denominados el espíritu o la actitud críticos. No es suficiente para un estudiante el ser capaz de evaluar argumentos sobre la base de evidencia, por ejemplo. Para ser un pensador crítico, un estudiante debe estar dispuesto a serlo. Un pensador crítico debe tener la voluntad de ajustar el juicio a principios, no sólo la habilidad para realizar tal ajuste... Aquel que posee un espíritu crítico habitualmente busca evidencias y razones, y está predispuesto a tal búsqueda. (p. 275)

A este propósito, resulta interesante indagar la relación existente entre la condición intrínsecamente racional del pensamiento crítico (la destreza o habilidad en los principios y su papel evaluador de los juicios) y su componente actitudinal. ¿Este último es producto del ejercicio disciplinado del primero? O más bien, ¿es la predisposición a la búsqueda de las razones, es decir, el hábito desarrollado o en desarrollo, la que conduce al perfeccionamiento del uso de la capacidad evaluadora desde los principios? Como sea, lo que se puede advertir, a partir de

esta preocupación de Siegel, es que existen aspectos relacionados con la maduración cognitiva y sobre todo moral y emocional de la persona que inciden como tal en el desarrollo del pensamiento crítico.

Es así como para este autor, resulta significativo dar cuenta de las implicaciones tanto éticas como epistemológicas del desarrollo del pensamiento crítico. Respecto de las primeras, cabe decir que se relacionan tanto con la educación moral en sí, la cual supone el desarrollo adecuado del razonamiento, la imparcialidad y el sopesamiento de argumentos, mientras que las maneras de enseñar pueden llegar a ser moralmente inaceptables, o al menos alejadas de la manera crítica de enseñar, siendo esta una de las contribuciones tal vez más contundentes del autor. Para Siegel (2013):

La manera crítica es aquella manera de enseñar que refuerza el espíritu crítico. Un profesor que utiliza la manera crítica busca fomentar en sus estudiantes las competencias, hábitos y disposiciones necesarias para el desarrollo del espíritu crítico. Esto significa primero, que el profesor siempre reconoce el derecho del estudiante de cuestionar y exigir razones; y, consecuentemente, reconoce como una obligación el proveer razones cada vez que le sea requerido. La manera crítica, por ende, demanda del profesor la voluntad de someter todas sus creencias y prácticas a escrutinio, y así permitir a los estudiantes la genuina oportunidad de comprender el rol que las razones juegan en justificar el pensamiento y la acción. La manera crítica también demanda honestidad del profesor: las razones presentadas por un profesor deben ser razones genuinas, y un profesor debe valorar el poder de tales razones. (p. 277-278).

Por otra parte, el pensamiento crítico tiene una importante conexión con la epistemología de la educación, al posibilitar la pregunta por el tránsito del conocimiento a la comprensión, y de esta manera, apropiar y acercar al estudiante al dominio de habilidades y aptitudes que pueden no solo ser estudiadas sino aplicadas a campos de conocimientos más amplios. Esto último se relaciona con la diferencia entre el saber qué (knowing that) y el saber cómo (knowing how), en los cuales está implícito el pensamiento crítico, aunque de manera más clara, en el último.

Finalmente, debe decirse que para Siegel (2013), el pensamiento crítico representa, ni más ni menos, que el estatus de un ideal educativo, desde tres razones fundamentales: a) la enseñanza ligada al pensa-

miento crítico supone un respeto por la persona, lo cual es un imperativo incuestionable (y ligado al ideal kantiano de hacer de la persona un fin en sí) y que se traduciría en un cambio cualitativo de no poca monta. b) la preparación para la vida adulta y la independencia de juicio que esta debe conllevar, suponen el desarrollo del pensamiento crítico, al librar al hombre de ataduras o prejuicios injustificados y c) la familiarización del estudiante con tradiciones de racionalidad que responden a estándares específicos, pero que deben desarrollarse de manera general desde la escuela.

En términos amplios, puede decirse que la corriente del Critical Thinking sienta con identidad una línea de desarrollo teórico que se prolonga hasta nuestros días, siendo uno de sus aportes, y también de sus características, la distinción entre habilidades y disposiciones de pensamiento crítico, tal como se ha acabado de mostrar. Es así como Peter Facione (2007), por ejemplo, señala cómo el producto de un consenso de cerca de 200 expertos las habilidades de interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y autorregulación. Si bien dicho consenso fue realizado hacia 1990, fue posteriormente confirmado, según el autor, hacia 1994, por Elizabeth Jones.

Dentro de los aportes de Facione a la comprensión del pensamiento crítico, aparte de las tematizaciones de habilidades y disposiciones del mismo, muy en la línea del Critical Thinking Movement, se encuentra su concepción del pensamiento como un todo integrado a partir de dos sistemas que operan de manera simultánea (ni dual, ni fragmentadamente): el Sistema 1, que, según Facione (2007) “confía fuertemente en un número de maniobras heurísticas (atajos cognitivos), de características claves de una situación, de ideas fácilmente asociadas y de recuerdos vívidos para llegar con confianza y de manera rápida a un juicio...particularmente útil en situaciones conocidas, cuando el tiempo es corto y se requieren acciones inmediatas.” (p. 12), mientras que el sistema 2, según Facione:

“es nuestro sistema de pensamiento más reflexivo. Útil para hacer juicios cuando nos encontramos en situaciones desconocidas y contamos con más tiempo para resolver las cosas. Nos permite procesar conceptos abstractos, deliberar, planear anticipadamente, considerar opciones cuidadosamente, revisar y examinar nuestro trabajo a la luz de pautas, estándares o normas de procedimiento pertinentes. Aunque las decisiones

del Sistema 2 también se ven influenciadas por la aplicación, correcta o incorrecta, de atajos heurísticos, este sistema depende de razones bien articuladas y de evidencia más completa y mejor desarrollada.” (p.12).

Dentro de los atajos heurísticos (o métodos cognitivos no rigurosos) identificados, se encuentran, de acuerdo con Siegel: la Disponibilidad (explicar las propias decisiones con base en lo que les ocurrió a otros en el pasado, siendo la interpretación de este posiblemente errónea), la Emocionalidad (reacciones viscerales frente a un objeto o situación, que por lo general son incorrectas o desfavorables), la Asociación (ligar palabras con ciertos significados, que terminan influyendo en actitudes o disposiciones), la Simulación (o anticipación de escenarios de interacción que pueden resultar irreales, o generadores de falsas expectativas) y la Similitud, (inferir que lo que otros hacen, también le sucederá igual a uno).

Para concluir, debe anotarse que esta línea de comprensión del pensamiento crítico es muy importante en la medida en que representa una propuesta soportada en la psicología cognitiva y otras disciplinas, como la filosofía, y en la medida en que su analítica desciende hacia descripciones pormenorizadas de las habilidades, desempeños y disposiciones involucradas, potencialmente desarrollables desde la práctica educativa.

A pesar de ello, debe advertirse, como ha señalado Difabio, que desde el *Critical Thinking* “se tiende a considerar casi exclusivamente el aspecto lógico-formal de la inteligencia, la racionalidad como validez formal del razonamiento”; es posible que la estandarización de las distintas habilidades del pensamiento crítico sea promotora de concepciones y prácticas que refuercen el sentido individualista del proceso educativo, (y, de paso, del sistema social) y por ende, se desarrollen en detrimento de sentidos y comprensiones ligadas a lo colectivo o lo comunitario, o a comprensiones alternas del mundo y de la sociedad, que emergen de otros lugares diferentes al de la exclusiva racionalización.

Ahora bien, al aceptar que el conjunto de habilidades y el conjunto disposicional (o actitudinal) del pensamiento crítico no están ligados indefectiblemente, ni en lo formal ni en lo real (Facione, 2007), es decir, que el segundo no es consecuencia lógica del primero, ni viceversa, se acepta de manera tácita que existen elementos educativos que deben

rodear el desarrollo del pensamiento crítico, como la reflexión ética o la moral, o la educación en la sensibilidad y la alteridad, (educación desde el saber ser) sin los cuales el pensamiento crítico como práctica podría tomar rumbos incontrolados y socialmente cuestionables.

El último referente por considerar en esta misma línea de desarrollo, con antecedentes claramente situados en el campo de la tradición norteamericana de la filosofía, pero también de la filosofía clásica, se encuentra en el pensamiento del también estadounidense Matthew Lipman (1923-2010), sobresaliendo entre los autores ya abordados, ya que goza de una gran prestancia en la actualidad, que merece que se haga mención aparte de sus aportes al desarrollo del movimiento del Pensamiento Crítico. De hecho, su familiaridad con este último parte de la constatación que inspira la misma línea de desarrollo del Chritical Thinking Movement: la brecha entre el sistema educativo y los desafíos de un mundo cambiante. Para Lipman (citado por Zapata, 2010) es constatable:

...el profundo abismo que separa al pensamiento producido en las escuelas del pensamiento requerido para tomar decisiones en el mundo real. Y también somos plenamente conscientes del peligro que supone la adquisición acrítica de conocimiento que vamos asimilando. Es por ello por lo que se ha generado un movimiento preocupado por el papel del pensamiento crítico en la educación. (Lipman, citado por Zapata, 2010, p. 18)

Según Zapata (2010), son tres las fuentes o tradiciones que se encuentran tras la idea del pensamiento crítico elaborada por Lipman: (1) la tradición pragmatista norteamericana, especialmente la filosofía de John Dewey; (2) la herencia de la idea de “formación” presente en Kant y en el idealismo alemán; y (3) el surgimiento de la lógica informal.

Respecto de la primera, vale decir que son fundamentales los nombres de William James y John Dewey, en tanto elaboración norteamericana del pragmatismo. Para Reale & Anticeri este representa “la filosofía de una nación que avanza con confianza hacia el futuro...es la forma que asumió el empirismo tradicional al otro lado del Atlántico.” (p. 433). Por lo tanto, es una corriente comprensible en el marco de las tensiones y tendencias políticas y sociales de la sociedad estadounidense de la época, lo que implica considerar el lugar que ocupaban asuntos como el comunismo, la lucha antifacista y la socialdemocracia.

Para William James (1842-1910), el pragmatismo era equiparable al empirismo, y por definición huye de las abstracciones y de los sistemas cerrados, de las pretensiones de verdad definitivas. De acuerdo con Reale & Anticeri (1995), es “una actitud de búsqueda, una disposición a apartar la mirada de las cosas primeras, de los principios, de las categorías y de las pretendidas necesidades, para contemplar en cambio las cosas últimas, los resultados, las consecuencias y los hechos” (p. 440). Los efectos de esta forma de pensamiento se condensarán en la máxima de que la verdad de una idea es su capacidad de actuar. Para James:

Las ideas, que son parte de nuestra experiencia, se convierten en verdaderas en la medida en que nos ayudan a obtener una relación satisfactoria con las demás partes de nuestra experiencia, resumiéndolas por medio de esquemas conceptuales. Una idea es verdadera cuando nos permite avanzar y nos lleva de una parte a otra de nuestra experiencia, enlazando las cosas de un modo satisfactorio, actuando con seguridad, simplificando esfuerzos. (James, 1917, como se citó en Reale & Anticeri, 1995, p.440)

El criterio de la verdad es así, su utilidad, o la medida en que pueda hacer menos precaria la condición de un individuo, incluyendo su proceso de verificación. Para James entonces “la posesión de la verdad, lejos de ser un fin, no es más que un medio para otras satisfacciones vitales” (James, 1917, como se citó en Reale & Anticeri, 1995, p.440).

De John Dewey (1859-1952), cuyas ideas serán retomadas nuevamente en este capítulo, cabe decir con Sidney Hook (1995) que “es el filósofo por antonomasia de los Estados Unidos, no solo por su origen, sino por las estimulantes perspectivas que abre su pensamiento, su énfasis en la libertad, en la acción planificada y en el control científico”. (p.19). En su pensamiento, según Reale & Anticeri (1995), la experiencia no es solo conciencia o conocimiento. También forman parte de ella el error, la ignorancia, las costumbres. Incluye “los sueños, la locura, la enfermedad, la muerte, la guerra, la confusión, la ambigüedad, el horror... la magia y la superstición, al igual que la ciencia”. (p.449)

Así, la forma específica que asume el pragmatismo en el pensamiento de Dewey será el instrumentalismo, lo cual se refleja en su concepción de las ideas como instrumentos o como planes de acción. La existencia humana es precaria, el riesgo y el temor se hallan constantemente en

ella. La filosofía, en sus diversas acepciones, ya sean metafísicas o laudatorias del cambio y el devenir, son una respuesta a tal situación. El papel de las ideas es el de ser instrumentos de la indagación humana, planes de acción, y en tanto tales, no se predica de ellas la verdad o la falsedad, sino su eficacia o su relevancia.

En cuanto a la influencia kantiana en las ideas de Lipman, ésta tiene que ver ante todo con el ideal kantiano de la mayoría de edad y el uso práctico de la razón, que serán estudiadas más adelante. En cuanto al desarrollo de la lógica informal, Zapata (2010) sostiene que:

El siglo XIX fue una época donde, gracias al triunfo y predominio de las ciencias, se logra un distanciamiento con la inflexibilidad y estatismo del humanismo clásico, cobrando vida los métodos dinámicos y flexibles de investigación de la ciencia, dando las condiciones perfectas para el surgimiento del estudio de un tipo de lógica conocida como “lógica informal”, y de la cual Lipman rescata su interés particular por un cambio de concepción de la utilidad de la filosofía, mediante la construcción de lo que puede ser un “pensamiento crítico”, siendo posible en gran parte desde el campo de la educación. Hacia 1952, aunque bajo el marco de la lógica formal, este interés tuvo sus primeras manifestaciones a través de figuras como Max Black, quien propone un texto de lógica titulado “El pensamiento crítico”; también encontramos la lógica británica, Susan Stebbing con su texto *Thinking to some purpose*, donde habla sobre el valor del pensamiento lógico; Monroe Beardsley con su *Practical logic*, y muchos otros construyen en el intento de una lógica viva y renovada. Se constituye así el comienzo de un movimiento que intenta rescatar el uso de la lógica de aquellos cuartos sobrios y encerrados, para ponerla en un terreno vivo y útil, no sólo para ejercicios enumerados, ni tratados especializados del lenguaje, sino para el lenguaje normal y cotidiano de todo ser humano. (p. 23)

Como es sabido, Lipman es el referente principal de la corriente *Filosofía para Niños*, (FpN), la cual comprende no solamente referentes teóricos, sino toda una gama de recursos, desde propuestas de currículo hasta textos y novelas filosóficas, cuyo propósito es lograr convertir el aula en una comunidad de investigación. De acuerdo con Gómez (2016) durante la década de 1980, Lipman tuvo un papel de alta importancia “en el movimiento de pensamiento crítico en educación. Participó en numerosas conferencias en diferentes lugares del mundo, y en

1991 publicó su libro *Thinking in Education*, que puede ser considerado el primer estudio teórico comprensivo de este campo.” (p.4).

Para Lipman, el objetivo de desarrollar la capacidad de pensar en educación debe partir de entender que el pensamiento que se ha de fortalecer es el pensamiento multidimensional, el cual abarca el pensamiento creativo, el pensamiento crítico y el pensamiento del cuidado o cuidadoso. Pero estos tres, no son compartimientos estancos, sino que aluden más bien a una complejidad que es más fácil observar que explicar, similar a cuando en el trabajo material, ambas manos realizan tareas diferentes, pero complementarias. Para Lipman (2016):

Algunas veces, el pensamiento parece puramente calculador; otras veces, conjetural, hipotético e imaginativo; otras, es una colección de pensamientos compactados mecánicamente como un paquete de higos prensados. En ocasiones, los pensamientos se relacionan entre sí orgánicamente, cada uno va asumiendo un papel diferente, pero cooperan entre ellos para darnos una visión más completa de aquello que estamos considerando. Unas veces, el pensamiento es cuantitativo; otras, expositivo o narrativo... pero será suficiente si reconocemos que pensar implica la transacción y el entrecruzamiento de diferentes formas de comportamiento mental, que nos tomamos la libertad de conceptualizar como razonabilidad, creatividad y cuidado. Cada uno de estos comportamientos es una forma de investigación. Juntos no solo suman sus resultados, sino que los multiplican. (p.11).

Lipman (2016) considera que el escenario ideal para llevar a cabo el desarrollo del pensamiento multidimensional es la comunidad de investigación, la cual, si bien podría acentuar el énfasis en alguna de las tres dimensiones, debería establecerse siempre sobre la base de mantener un equilibrio reflexivo que permita realizar los ajustes necesarios en el proceso de investigación. Por supuesto, ninguno de los tres ámbitos es superior al otro, en la medida en que considera que eso corresponde a una época superada en la cual “la mente era el monarca y el resto, solo sus súbditos, cuyas arrogantes aspiraciones eran reprimidas por la soberanía de la razón”. Eran tiempos en los que “cualquier propuesta más plural y democrática era castigada inmediatamente como una forma de anarquía.” (p.13). Ahora, se trata de reivindicar los otros dominios, particularmente el del pensamiento creativo y sobre todo del cuidadoso, ligado a la emocionalidad y a los afectos.

Para Lipman, era claro que el proceso educativo estructurado desde los tres tipos de pensamiento descritos debía ser jalonado por las ideas reguladoras de la democracia y la razonabilidad, la primera como “idea regulativa para el desarrollo de la estructura social” y la segunda como idea” para el desarrollo de la estructura del carácter, tanto del ciudadano individual como de una sociedad.” Aquí, la influencia de Dewey es clara, llamando la atención poderosamente el hecho de que sea la sociedad democrática el modelo a lograr o a defender, sin una base ulterior de razonamiento que permita saber por qué ese debe ser el horizonte, o si es posible trasladar sin más la idea de la antigua cultura democrática de los griegos a las condiciones del presente, sin más mediaciones histórico-sociales.

Para Lipman (2016) el pensamiento crítico tiene como producto un juicio, en eso se concreta, y no es por ello solo un proceso o una actividad meramente mental. Es pensamiento sobre el pensamiento, es preservación (traducción) pero también producción (interpretación) de significado. El juicio evoca para Lipman el concepto de la sabiduría, y esta a su vez, la capacidad de hacer buenos juicios, así como se distingue un buen cantante de uno que no lo es.

Las tres características esenciales del pensamiento crítico para Lipman consisten en su referencia a criterios, su carácter autocorrectivo y su sensibilidad al contexto. Esta idea es correspondiente con su preocupación por la búsqueda del equilibrio, que implica la búsqueda de su preservación (dimensión cuidadosa) la búsqueda de nuevas maneras (dimensión creativa) y una autocrítica constante (dimensión crítica).

Por otra parte, Lipman (2016) tenía claro que debía distinguirse entre la Sabiduría como un tipo de saber propio de las sociedades antiguas o tradicionales, al que se apelaba para decidir cuestiones profundas de la vida mediante juicios salomónicos y no necesariamente racionales, el Conocimiento o conjunto de verdades transmitidas de generación en generación, para enfrentarse a resolver problemas prácticos o teóricos y el Pensamiento Crítico, como búsqueda de juicios razonables para los que no preparan ni la razón ni la experiencia, que parte de la base que las experiencias del pasado no siempre son una guía fiable para el futuro; más bien conducen a sacar conclusiones precipitadas o a hacer generalizaciones que pueden ser indicativas, más que del buen pensamiento, de nuestras inclinaciones y prejuicios.

Como ya se ha dicho, el aspecto más destacable del aporte de Lipman en el campo del pensamiento crítico quizá sea su insistencia por llevar la filosofía al aula, y no solamente de la escuela secundaria o media. De allí también su esfuerzo por mostrar el problema de su enseñanza para los niños como una cuestión filosófica, en cierto modo transversal a la historia misma de la disciplina (incluso desde los tiempos socráticos) así como por reivindicar el papel de las novelas filosóficas, por contraposición a los tradicionales libros de textos, como vehículos que propician una interacción más creativa y propositiva con el pensamiento de otros.

A este respecto, el médium de realización sería la Comunidad de investigación, que deshace el modo tradicional de pensar el acto educativo, buscando mejorar su clima moral e intelectual, ya que sus miembros no solo toman conciencia de su propio pensamiento, sino que también tratan de corregir sus métodos y procedimientos, en constante atención al pensamiento del otro. Cada participante interioriza la metodología de la comunidad como totalidad, y es capaz de convertirse en autocorrectivo de su propio pensamiento, y por lo tanto cumple un rol activo dentro del aula. Ya decía Lipman con anterioridad (1992) que:

Hay una buena razón para pensar que el modelo de todas y cada una de las aulas, aquel al que buscan acercarse y a veces lo consiguen, es la comunidad de investigación. Por investigación, entendemos, por supuesto, constancia en la exploración autocorrectiva de temas que se perciben al mismo tiempo como algo problemático e importante. De ningún modo queremos decir que la investigación ponga mayor interés en el descubrimiento que en la invención, o en actividades gobernadas por reglas que en actividades improvisadas. Los que crean obras de arte practican esta investigación tanto como los que escriben tratados epistemológicos o realizan nuevos descubrimientos en biología. (p.40).

Un último aspecto, complejo de discernir en el pensamiento de Lipman, es la relación entre el pensamiento crítico y el pensamiento creativo, es decir, hasta qué punto pueden concebirse como diferenciados, a pesar del esfuerzo por conjuntarlos en el ideal de un pensamiento multidimensional. En efecto, pareciera que para Lipman (2016) ambos tipos de pensamiento pueden seguir cada uno, un curso inmanente: "Una persona que piensa sólo de manera crítica es, en cierto sentido, conservadora en tanto que no se conforma hasta encontrar una creen-

cia que se aborde con el pensamiento. Por otra parte, la persona que piensa creativamente es esencialmente escéptica y radical.” (p. 46).

Ahora bien, de acuerdo con Bailin (citado por Standish y Thoilliez, 2018), la acción de pensar bien o pensar críticamente es en sí un pensamiento, al mismo tiempo, crítico y creativo, porque el buscar ser “razonable y reflexivo, implica una apelación a las razones, implica juicio, es dialéctico y se adhiere a las normas, estándares y criterios, y es creativo ya que implica cuestionar suposiciones y descartes de creencias, generación de ideas, suministro de constructos imaginativos” (p. 12) Es decir, el pensamiento crítico necesariamente movilizaría la imaginación y la creatividad, en la medida en que crea problemas y se enfrenta a situaciones inéditas, al paso que sabe crear de manera propia en los puntos de consenso y disenso las articulaciones cognitivas y estéticas necesarias para mostrar su razonabilidad, pero también su novedad. Desde este punto de vista, podría considerarse el ejercicio en torno a los trabajos de investigación, en los cuales el producto final no solo es expresión de una aplicación rigurosa del pensamiento, sino también de su impronta desde lo estético.

El pensamiento crítico en la línea del pensamiento social

La tradición crítica en la filosofía fue inaugurada con propiedad por Immanuel Kant (1724-1804), al entender la crítica como ejercicio de comprensión de las condiciones de posibilidad y límites del conocimiento humano, y motivada por las cuestiones irresueltas de los debates entre empiristas y racionalistas del Siglo XVIII. Desde su comprensión de la ilustración como mayoría de edad, o “liberación del hombre de su culpable incapacidad por el uso de su propia razón”, del imperativo categórico y de la consideración del ser humano como fin en sí mismo, el filósofo de Königsberg colocará el pensamiento sobre el pensamiento en una proyección que, vueltas hechas por el idealismo alemán, posteriormente, recaerá en el plano reflexivo sobre la economía y la sociedad de la crítica marxista.

En las primeras décadas del siglo XX, aparece la Teoría Crítica de la Sociedad, a partir del esfuerzo de un grupo de intelectuales quienes dieron origen al Instituto de Investigación Social de la Ciudad de Frankfurt, y cuyos desarrollos posteriormente fueron conocidos como Escuela de

Frankfurt: Theodor W. Adorno, Walter Benjamín, Erich Fromm, Max Horkheimer, Otto Kirchheimer, Leo Löwenthal, Herbert Marcuse, Franz Leopold Neuman, entre otros, quienes se distanciaron del marxismo soviético, y tomaron una posición resuelta en contra del irracionalismo en que había caído la razón instrumental, legado de la modernidad.

El rasgo distintivo de la Escuela de Frankfurt es su consideración de la sociedad como un todo, lo cual incluye la actividad del científico social en la configuración de la realidad que investiga y la manera como a su vez, él es constituido por esta realidad. En palabras de Reale & Anticeri (1999) “la investigación social es la teoría de la sociedad como un todo; no se limita a efectuar indagaciones especializadas y sectoriales, sino que tiende a examinar las relaciones que vinculan recíprocamente los ámbitos económicos con los históricos, los psicológicos y los culturales” (p. 737)

El texto de Max Horkheimer *Teoría Tradicional y Teoría Crítica*, de 1937, permite tanto comprender el desarrollo de una línea de pensamiento social que, sin desconocer el legado de la filosofía clásica alemana, actualiza los aportes del marxismo en el contexto del advenimiento de la sociedad industrial del periodo de entreguerras y sus principales problemas, como también trazar un trayecto particular en la comprensión del pensamiento crítico.

Al igual que para Herbert Marcuse, para Horkheimer el punto inicial de despliegue de la comprensión del carácter contradictorio del presente histórico, y por ende del pensamiento social, puede y debe remontarse a los problemas irresueltos en la filosofía de Kant, principalmente el de la relación última entre el entendimiento y sus reglas y la diversidad de la sensibilidad. Para Horkheimer (1937) el problema kantiano consistía en saber: “¿cómo puede estar seguro el entendimiento de poder aprehender bajo sus reglas, en cualquier futuro posible, eso diverso que le es dado en la sensibilidad?” (p. 235). En otras palabras, la cuestión de cómo garantizar que, en todo tiempo y lugar, tendrá lugar esa correspondencia entre lo uno y lo otro, y para la cual la alusión única al papel unificador de las categorías del entendimiento resulta insuficiente en sí mismo.

Se abre así la problemática de lo trascendental en la filosofía kantiana, explicativa de los fundamentos últimos de la relación entre la razón y la sensibilidad (o entre sujeto y objeto). La caracterización de

esta relación puede ser comprendida como fuera señalado por Coreth y Schöndorf (1987) de la siguiente manera:

A Kant se le plantea otra cuestión grave: el concepto intelectual puro, ¿cómo puede referirse a contenidos de la experiencia, si no procede de la experiencia? ... La experiencia es síntesis de pensamiento y de visión. La síntesis empírica, como coincidencia fáctica del pensamiento con los contenidos de la visión sensible, solo es posible mediante una síntesis pura; es decir, una síntesis puramente apriorista y anterior a toda experiencia, de los elementos puros del pensamiento y de la visión. Aquí el problema de la síntesis a priori se extiende a todo el conocimiento: ya no se trata, como al comienzo, de unos juicios sintéticos a priori, sino de la síntesis a priori que subyace en todo conocimiento como condición, es decir, la pura síntesis del pensamiento y de la visión puros (p. 151).

Tal síntesis se resuelve, en el pensamiento de Kant, en el postulado del yo trascendental, caracterizado así, igualmente, por Coreth y Schöndorf (1987):

El yo trascendental es el puro *yo pienso* que precede a toda experiencia como unidad trascendental de la autoconciencia. Solo bajo su condición puedo y debo referir todos los contenidos del conocimiento a la unidad del yo y experimentarlos como mis representaciones, es decir, vincular lo múltiple de las representaciones en una conciencia... Los principios de la unidad — en la visión sensible: espacio y tiempo; en el pensamiento de la inteligencia: las categorías—siguen representando todavía una pluralidad, y suponen por tanto, una unidad última que sólo se alcanza en la apercepción trascendental ... Este último punto de unidad lo supone Kant como trascendental puro. No viene dado directamente — como en Descartes—no es reconocible ni determinable en sí mismo, en su ser real y actual. El yo trascendental sigue siendo la condición formal pura del conocimiento: la última condición posibilitadora de la unidad de la conciencia en la pluralidad de las experiencias (p. 154-155).

Para Horkheimer (1937), este umbral del pensamiento kantiano contiene en sí tanto el reconocimiento de un límite, puesto que en Kant era nombrado como “un arte oculto en las profundidades del alma humana, el secreto de cuyos mecanismos difícilmente podremos arrancar a la naturaleza, poniéndolo en descubierto ante nuestros ojos”, como también el reconocimiento de la verdad de la subjetividad como base

del conocer: “el mundo objetivo, acerca del cual se han de emitir juicios, procede en gran medida de una actividad determinada por los mismos pensamientos mediante los cuales ese mundo ese mundo es reconocido y comprendido en el individuo” (p. 235).

De esta manera, de la comprensión del carácter simultáneamente racional/irracional del conocer humano que se concluye de la crítica kantiana, deriva Horkheimer una clave de interpretación, aparentemente extraña a dicha crítica, pero comprensible desde la concepción del saber como producto social: el desarrollo histórico de la sociedad, con sus contradicciones, se encuentra como potencia oculta tras la unidad trascendental kantiana. Para Horkheimer (1937):

La actividad social aparece como fuerza trascendental, esto es, como suma de factores espirituales. La afirmación de Kant, de que la acción de esa fuerza estaría rodeada de oscuridad, es decir, que, pese a toda su racionalidad, sería irracional, no carece de un fondo de verdad...la acción conjunta de los hombres en la sociedad es la forma de existencia de su razón; en ella emplean sus fuerzas y afirman su esencia. Pero al mismo tiempo, este proceso y sus resultados son para ellos algo extraños; se les aparecen, con todo su inútil sacrificio de fuerza de trabajo y vidas humanas, con sus estados de guerra y absurda miseria, como una fuerza inmutable, como un destino suprahumano. (p. 236-237)

En otras palabras, la racionalidad tiene lugar en un mundo producido por el trabajo y la praxis, jugando un papel determinante y trascendental que permanece velado al individuo. Dicho desconocimiento está a la base del concepto tradicional de teoría, caracterizado así por Horkheimer (1937):

Siempre se encuentra por un lado el saber formulado conceptualmente y por el otro, una situación objetiva que debe ser incluida en aquel, y este acto de subsumir, de establecer la relación entre la simple percepción o comprobación del hecho y la estructura conceptual de nuestro saber, es su explicación teórica...Así pues, lo que el científico, en los más diversos campos, considera la esencia de la teoría, es propio en realidad de su tarea inmediata. El tratamiento de la naturaleza física, del mismo modo como el de mecanismos sociales y económicos determinados, exigen una conformación del material científico del tipo de la proporcionada por una estructura jerárquica de hipótesis...Pero en la medida

que el concepto de teoría es independizado, como si se lo pudiera fundamentar a partir de la esencia íntima del conocimiento, por ejemplo, o de alguna manera ahistórica, se transforma en categoría cosificada, ideológica...(p. 227-229)

Este modelo de científicidad, que tiene como referente central el positivismo reflejado en el desarrollo de las ciencias exactas y las ciencias naturales de inicios del Siglo XX, es criticado por Horkheimer en la medida en que pasa inadvertidas las conexiones que la actividad científica guarda con los procesos históricos y sociales, y por ende, con la praxis. Los “progresos” de la ciencia no son explicables sólo en función de su dinámica intrínseca, lógica o epistemológica, sino también porque reflejan aspectos más amplios de la dinámica social, y resultan funcionales a ella. Para Horkheimer, por ejemplo:

El camino por el cual el sistema copernicano, apenas mencionado en el Siglo XVI, llegó a ser una fuerza revolucionaria, forma parte del proceso histórico a cuyo través el pensamiento mecanicista adquiere una posición dominante. Que el hallar nuevas variedades en dominios aislados de la naturaleza orgánica e inorgánica, ya sea en un laboratorio o en investigaciones paleontológicas, constituya un motivo para la modificación de viejas clasificaciones, o para el surgimiento de otras nuevas, ello de ningún modo se puede deducir solamente de la situación lógica ...no depende en verdad, solo de la simplicidad o de la coherencia lógica del sistema, sino, entre otras cosas, de la orientación y metas de la investigación, que no se pueden explicar ni entender a partir de la investigación misma. (p. 242).

Ahora bien, la superación de la unilateralidad del punto de vista de la teoría tradicional supone no sólo el reconocimiento de la problematicidad de la relación entre la teoría y los hechos (evidenciada en el hecho de que, por ejemplo, lo que es problemático para una disciplina es en otra, el punto de partida incuestionado) sino en la consideración, menos sumaria, de que existen condicionantes estructuralmente más significativos en el proceso de conocer. El planteamiento, siguiendo a Horkheimer (1937), puede resumirse de la siguiente manera:

1. La concepción de mundo, propia de la sociedad burguesa, está dada como una suma de facticidades que el individuo debe aceptar como tales. Por lo tanto, dicha concepción es afín a la teoría tradicional.

2. Sin embargo, el mundo es producto de la praxis social general, no solo en su aspecto objetivo (externo), sino también en relación con la manera como éste se percibe y problematiza por el individuo (su “ver” y “oír”).
3. El individuo, no obstante, se siente a sí mismo como receptor pasivo de hechos sociales que en lo más profundo son un producto histórico, tanto desde el punto de vista objetivo, como desde el punto de vista del subjetivo (que incluye el ordenamiento conceptual desde el cual el individuo categoriza la realidad).
4. De esta manera, tanto el objeto como la percepción de este tienen tras de sí un trasfondo constituyente de praxis histórico-social.

La Teoría crítica de la sociedad surge entonces como una actitud que, partiendo de considerar la problematicidad de la relación entre el conocimiento y la sociedad, toma como objeto a la sociedad misma, en la medida en que ésta, en su configuración como sociedad moderna-industrial, se encuentra escindida, porque la conciencia abstracta pero pasiva del individuo no se corresponde con la inconsciencia concreta del proceso social o su carácter ciego. El comportamiento crítico es consciente de tal contradicción, expresada en la oposición entre la sociedad concebida como una totalidad racional (producto del trabajo expresado en una economía y una cultura que la humanidad se da según su capacidad, en un momento dado) y la sociedad concebida como producto irracional e impersonal del capital, un organismo que, en palabras de Horkheimer (1937) “no es precisamente un modelo para la sociedad, sino una sofocante forma de ser, de la cual debe emanciparse” (p. 241).

De esta manera, el pensamiento que corresponde a esa actitud frente a la sociedad, el pensamiento crítico, tiene un horizonte prefijado, la transformación de la totalidad, la subordinación a la decisión planificada, a la persecución racional de fines. Para Horkheimer (1937) “el autoconocimiento del hombre en el presente no consiste en la ciencia matemática de la naturaleza, sino en la teoría crítica de la sociedad establecida, presidida por el interés de instaurar un estado de cosas racional” (p. 232). El horizonte del pensamiento crítico es así la humanización.

Pero hay más. El conocimiento crítico de la sociedad, en la medida en que es consciente de la cosificación de las relaciones entre el objeto

y los conceptos con que se aprehende la realidad, busca romper las limitaciones entre el conocimiento y la acción, entre la racionalidad del hombre y la irracionalidad del proceso social. Para Horkheimer:

“El pensamiento crítico está motivado por el intento de suprimir y superar realmente esa tensión, de suprimir la oposición entre la conciencia de fines, la espontaneidad y la racionalidad esbozadas en el individuo y las relaciones del proceso de trabajo, fundamentales para la sociedad. El pensamiento crítico contiene un concepto de hombre que se opone a sí mismo mientras no se produzca esa identidad” (p. 242)

El pensamiento crítico no es producto ni del individualismo absoluto ni del colectivismo, como polos opuestos dentro de la totalidad social.

tiene en cambio, por sujeto, a un individuo determinado, en sus relaciones reales con otros individuos y grupos, y en su relación crítica con una determinada clase y por último, en su trabazón así mediada, con la totalidad social y la naturaleza...en su decurso se transforman tanto la estructura social en su totalidad, como la relación del teórico con la sociedad, es decir, se transforma el sujeto así como el papel del pensamiento (p. 243).

Así, el pensamiento crítico, en la perspectiva de la Teoría Crítica, no es solo un ejercicio retórico o argumentativo, ni una capacidad individual, sino una actitud que se pregunta constantemente por el sentido del papel del pensamiento mismo en relación con el todo social. Es un tipo de conciencia histórica dada por la relación dialéctica entre teoría, sujeto y objeto, con una direccionalidad específica que le otorga un contenido: la humanización del mundo y la lucha contra la irracionalidad.

Se reconoce como producto de la praxis y se realiza en la praxis, por lo tanto, rompe el lugar común de pensar por pensar, o de concebirse solamente como una capacidad aplicada para que las cosas “funcionen mejor”. Se dirige a cuestionar el todo social reconociéndose sus sujetos como parte del decurso histórico. Su pregunta fundamental no sería entonces por la comprensión de lo social, sino por las condiciones sociales de posibilidad que hacen posible y dan forma específica, sentido y contenido a la pregunta por lo social como un todo, sin renunciar a la tensión constante por su transformación desde la humanización.

Breve balance

Las dos líneas de desarrollo presentadas guardan tanto coincidencias como divergencias significativas. En el plano de las coincidencias, vale la pena destacar, principalmente, que tanto el Chritical Thinking Movement como la Teoría Crítica de la Sociedad señalan al pensamiento crítico como una actitud necesaria que debe orientarse hacia propósitos elevados, sean estos los de afrontamiento de retos altamente significativos del mundo actual, o los concernientes a la transformación social sin más. Ambos apelan a la capacidad racional del ser humano, ya sea como habilidades discernibles en el individuo, o como estado de cosas al que debe tender la praxis humana en el plano social. Tanto una como otra línea, beben de la fuente común de la filosofía, aunque en momentos históricos y contextos bien diferentes.

Ahora bien, a este último respecto es que se pueden identificar las diferencias entre las dos corrientes, toda vez que el suelo epistemológico sobre el que se fundamentan presenta un quiebre significativo. Por un lado, podría decirse que la línea del Chritical Thinking, al enfocarse en la capacidad de pensar y su buen desarrollo (recuérdese la definición de Richard Paul, en el sentido de *aprender a pensar bien*, dado que no es natural hacerlo) se familiariza con la postura cartesiana que conduce a la elucidación del

cogito ergo sum: el buen sentido es la cosa mejor repartida del mundo, pues cada cual piensa que tiene tan buena provisión de él que aun los más descontentos respecto a cualquier otra cosa no suelen apetecer más del que ya tienen...no basta en efecto, tener buen ingenio, lo principal es aplicarlo bien. (Descartes, ed. 1994).

La preocupación por los principios, los elementos, las habilidades y las microhabilidades de pensamiento, así como el esfuerzo por hacer consciente al sujeto de las múltiples coimplicaciones del pensamiento ajeno y del propio, resulta equiparable a la búsqueda de las ideas claras y distintas del método cartesiano, y por ende familiar al lugar epistemológico que construye el mundo desde la racionalidad de la conciencia individual, y por lo tanto, desde el fortalecimiento de sus capacidades como punto arquimédico de la comprensión de la realidad.

Por otra parte, la Teoría Crítica al poner en evidencia las dificultades de tal lugar epistemológico, se sitúa en una perspectiva diferente,

relacionada, más que con el racionalismo, con la comprensión dialéctica de la realidad, en la cual son fundamentales los conceptos de totalidad, praxis y trabajo, derivados de la concepción marxista de la historia, en la cual es el ser social el que determina la conciencia, y que en el seno de la Escuela de Frankfurt es llevada hasta la crítica de la razón instrumental, con amplias resonancias antropológicas, tal como ponen de presente Reale & Anticeri (1995):

El progreso de los recursos técnicos que podrían servir para iluminar la mente del hombre se ve acompañado por un proceso de deshumanización, con lo que el progreso amenaza con destruir precisamente aquello que debería llevar a cabo: la noción de hombre”...el desarrollo del sistema de la sociedad industrial ha sustituido los fines por los medios, ha convertido la razón en instrumento para alcanzar los fines de los cuales la razón ya no sabe nada (p.744).

Aunque nada en sí mismo podría llevar a concluir hoy día que una de las dos líneas sea *per se* superior a la otra o más consistente, se podría pensar que, a pesar de sus divergencias, serían inicialmente posturas complementarias a la hora de concluir las implicaciones educativas para el desarrollo del pensamiento crítico. Sin embargo, también podrían argüirse razones conducentes a establecerlas como líneas opuestas, sobre todo si se tiene en cuenta que, aplicando el concepto de teoría tradicional esbozado desde la Teoría crítica, la preocupación por el pensamiento crítico del Chritical Thinking sería, finalmente, funcional para el sistema del capitalismo postindustrial, y por ende, no estaría orientado primordialmente ni a la humanización ni a la transformación radical de la sociedad, aunque sus herramientas podrían enfocarse hacia ello.

Finalmente, lo que termina por dar lugar a las diferencias entre una y otra, es el lugar desde el cual problematizan su comprensión de lo crítico, dado en la primera, por la noción de capacidad o potencial a desarrollarse en el individuo en el horizonte de una sociedad democrática como fin en sí mismo, y en la otra, por una comprensión del sujeto que se entiende producto y productor de una dialéctica histórica dentro del todo social, en el horizonte de la humanización.

De los hitos del pensamiento crítico en la historia de la filosofía

Si bien las dos líneas de pensamiento que se acaban de describir y que han tematizado con identidad la categoría pensamiento crítico, han tenido su desarrollo en el pasado siglo XX, debe advertirse que en la historia de la filosofía es posible reconocer el aporte de pensadores que, respondiendo a problemáticas específicas de su momento, esbozaron concepciones relacionadas, aunque distanciadas en el tiempo, con características hoy reconocidas del pensamiento crítico. Por supuesto, la siguiente descripción no es exhaustiva, pero busca reflejar algunos de los planteamientos relacionados más relevantes.

Como ya decía en su momento Siegel (2013), “dado que el concepto de racionalidad es central para la concepción de pensamiento crítico ...estoy seguro de que el análisis filosófico de la racionalidad es crucial para una explicación y justificación completa del ideal de pensamiento crítico.” (p. 278). Entonces estudiar el pensamiento crítico es estudiar la historia de una parte importante de la tradición filosófica occidental.

Los griegos

Como es sabido, los orígenes del pensamiento filosófico occidental se remontan a la antigua Grecia, y en este nacimiento, tiene un lugar especial el concepto de logos. En Heráclito, por ejemplo, en el Fragmento 40, según Blanco (1987) aparece “la distinción entre el saber del erudito que conoce muchas cosas (polumathes) y el saber del sabio que conoce la razón (logos) que todo rige, y ama verdaderamente la sabiduría.” (p. 72). De esta manera se establece la diferencia entre dos calidades diferentes de desarrollo de la sabiduría, que ya en Platón aparecerán bajo la forma de la tensión entre la apariencia y la realidad, célebremente expuesta en el mito de la caverna.

La filosofía como búsqueda del saber presupone, entonces, al menos, como sustenta Blanco, “la negación de que ya se posee el saber, de que ya se sabe, y la crítica de cualquier saber que se pretenda definitivo. Toda respuesta adolece de parcialidad y de provisionalidad, pero al mismo tiempo es necesaria la respuesta que se va configurando a lo largo de su propia historia.” (p.73). Estas características de la actitud del sabio prefiguran de alguna manera las habilidades y disposiciones que son consideradas centrales en el concepto actual del pensamiento crítico, como se ha visto ya.

Es en los diálogos socráticos que se perfila, por otra parte, el asunto del método como camino a seguir para el acceso a la verdad. El método mayéutico, como ejercicio de dar a luz, es posible desde de la práctica del diálogo que, a través de la pregunta, pone en evidencia los juegos del lenguaje, los supuestos, las contradicciones y toda una gama de rompimientos que labran un camino a lo largo del cual se mantiene el espíritu de la perplejidad que ha estado en el origen de la filosofía misma. El pensamiento se pule y acrisola en la criba de la contrastación permanente, característica del pensamiento crítico.

La Modernidad

La Modernidad supone el inicio de hondas transformaciones en el mundo, que serán afirmadas conceptualmente en el desarrollo del pensamiento filosófico y científico. En este periodo, sobresalen, además de las ideas de Descartes, ya mencionadas, los planteamientos de Francis Bacon (1561-1626), quien buscó una reforma a fondo de las ciencias y la filosofía de su época a través de la reivindicación del método inductivo en una exposición sistemática conocida como *Novum Organum*, que contiene una serie de aforismos a través de los cuales se puede prefigurar lo que será el naciente espíritu científico de la época. Para Bacon (ed.1985) era claro que el silogismo, como expresión paradigmática del proceder inductivo, y por ende del aristotelismo

“se compone de proposiciones, las proposiciones de términos, los términos no tienen otro valor que el de nociones. He aquí porque si las nociones (y este es punto fundamental) son confusas debido a una abstracción precipitada, lo que sobre ellas se edifica carece de solidez; no tenemos pues, confianza, más que en una legítima inducción” (p. 35).

Sin embargo, orientar el pensamiento desde los parámetros de la inducción, o lo que es lo mismo, al estudio sistemático de los hechos, supone no sólo luchar contra las prenociones de la naturaleza (modos de entender temerarios y prematuros) sino contra los ídolos, errores del pensamiento hondamente arraigados, y clasificables en cuatro especies: los ídolos de la tribu, los ídolos de la caverna, los ídolos del foro y los ídolos del teatro. En un fragmento que vale la pena citar completamente, para Bacon (trad.1985):

Los ídolos de la tribu tienen su fundamento en la misma naturaleza del hombre, y en la tribu o el género humano. Se afirma erróneamente que el

sentido humano es la medida de todas las cosas; muy al contrario, todas las percepciones, tanto de los sentidos como del espíritu, tienen más relación con nosotros que con la naturaleza. El entendimiento humano es con respecto a las cosas, como un espejo infiel que, recibiendo sus rayos, mezcla su propia naturaleza a la de ellos, y de esta suerte los desvía y corrompe.

Los ídolos de la caverna tienen su fundamento en la naturaleza individual de cada uno; pues todo hombre independientemente de los errores comunes a todo el género humano, lleva en sí cierta caverna en que la luz de la naturaleza se quiebra y es corrompida, sea a causa de disposiciones particulares de cada uno, sea en virtud de la educación y del comercio con otros hombres... de ahí esta frase tan exacta de Heráclito: que los hombres buscan la ciencia en sus particulares y pequeñas esferas, y no en la gran esfera universal.

Existen también ídolos que provienen de la reunión y de la sociedad de los hombres, a los que designamos con el nombre de ídolos del foro, para significar el comercio y la comunidad de los hombres de que tienen origen. Los hombres se comunican entre sí por el lenguaje; pero el sentido de las palabras se regula por el concepto del vulgo...las palabras hacen violencia al espíritu y lo turban todo, y los hombres se lanzan por las palabras a controversias e imaginaciones innumerables y vagas.

Hay finalmente, ídolos introducidos en el espíritu por los diversos sistemas de los filósofos, llamémosles ídolos del teatro, porque cuantas filosofías hay hasta la fecha inventadas y acreditadas, son según nosotros, otras tantas piezas...cada una de las cuales contiene un mundo imaginario y teatral. (p.40-41)

Al caracterizar de esta manera a los ídolos, como condicionamientos que inducen al prejuicio y la parcialidad, Bacon se acerca al delineamiento de algunas de las virtudes intelectuales deseables en el pensador crítico, como, por ejemplo, la lucha contra el egocentrismo, ya advertible en los ídolos de la caverna, y retomada en otro contexto, varios siglos después por Paul y Elder (2003) al decir que:

El pensamiento egocéntrico surge del triste hecho de que los humanos no solemos considerar los derechos y necesidades de los demás, ni solemos apreciar el punto de vista de otros o las limitaciones de nuestro punto de vista...Creemos, por naturaleza, en nuestras percepciones intuitivas, aunque sean erróneas. En lugar de usar estándares intelectuales al pensar, usamos unos estándares psicológicos egocéntricos para determinar lo que creemos y lo que rechazamos. (p.9)

También, resulta significativa la problematización inherente a la caracterización de los ídolos del foro y los del teatro, en la medida en que entraña por un lado el problema del lenguaje y del significado (¿todo significa para todos lo mismo?) y por otro, el problema de los sistemas de pensamiento, que cuando arraigan en la mente, generan tanto una forma como un contenido, contra el cual o con el cual, debe luchar el propio pensamiento crítico. Podría decirse, de alguna manera que los ídolos del foro son lo que hoy llamaríamos “metarrelatos”.

Otro exponente significativo del pensamiento moderno, de hondas implicaciones en el campo de la filosofía política, es Thomas Hobbes (1588-1679), traductor de las obras de Bacon y constructor de un sistema de pensamiento fundado en el sensualismo. Para Hobbes, todo conocimiento procede de los sentidos, los cuales son excitados por los cuerpos materiales, mientras que las palabras son las marcas de las cosas o de las impresiones que causan los cuerpos en los sentidos, por lo cual la verdad o la falsedad no está en las cosas en sí, sino en la relación de los términos creados por el lenguaje. Por ello, el raciocinio debería empezar siempre por hacer explícitas las definiciones, como es el caso de la geometría, disciplina paradigmática para el filósofo por la claridad y evidencia de sus afirmaciones. Para Hobbes (trad.1993):

Se revela que la razón no es, como el sentido y la memoria, innata en nosotros, ni adquirida por la experiencia solamente, como la prudencia, sino alcanzada por el esfuerzo: en primer término, por la adecuada imposición de nombres, y en segundo lugar, aplicando un método correcto y razonable, al progresar, desde los elementos, que son los nombres, a las aserciones hechas mediante la conexión de uno de ellos con otro... hasta que llegamos a un conocimiento de todas las consecuencias de los nombres relativos al tema considerado; es esto lo que los hombres denominan ciencia...la luz de la mente humana la constituyen las palabras claras o perspicuas, pero libres y depuradas de la ambigüedad mediante definiciones exactas; la razón es el paso; el incremento de ciencia, el camino; y el beneficio del género humano, el fin. (p. 67)

Puede inferirse, de esta manera, que el uso correcto de la razón es producto de una disciplina, mediante la cual se puede llegar a un conocimiento acertado del mundo, mediante la definición y el encañamiento correcto de los nombres, lo cual equivale a la claridad

de los conceptos empleados en el razonamiento. La aseveración de Hobbes se proyecta así hacia lo que será uno de los estándares hoy reconocidos del pensamiento crítico, formulado por Paul y Elder (2005)

“El pensamiento solo puede ser tan claro, relevante, realista y profundo como aquellos conceptos que le dan forma. Los estudiantes comprenden el rol poderoso que juegan los conceptos en el pensamiento humano... mediante los conceptos las personas definen y dan forma a sus experiencias.” (p. 25)

Por su parte Kant, ya a finales del Siglo XVIII, al dar respuesta a la conocida pregunta ¿Qué es la Ilustración? anticipará cuestiones importantes de lo que se entenderá luego por el pensamiento crítico. En primer lugar, la dimensión de la voluntad y del querer: se está en la incapacidad de pensar en la medida en que el sujeto no tiene decisión ni valor para servirse de su propia razón. Recordemos que para Kant (Ed.1994): “la pereza y la cobardía son causa de que una tan gran parte de los hombres continúe a gusto en su estado de pupilo...también lo son de que se haga tan fácil para otros erigirse en tutores. Es tan cómodo no estar emancipado” (p. 25). En el lenguaje contemporáneo, se diría que, para ser un pensador crítico, hay que tener voluntad de serlo.

En segundo lugar, el papel del tutelaje, dado en las diversas formas de autoridad instauradas en la cultura, no sin implicaciones pedagógicas, y que anticipa los efectos que la economía de mercado hipostasiada tendrá, como tiene hoy, sus efectos en la constitución de la subjetividad, y por ende, en la posibilidad de ser pensadores críticos:

“Es tan cómodo ser menor de edad! Si tengo un libro que piensa por mí, un director espiritual que reemplaza mi conciencia moral, un médico que me prescribe la dieta, etc, entonces no necesito esforzarme. Si puedo pagar, no tengo necesidad de pensar”. (p. 26)

En tercer lugar, la cuestión de la relación entre el uso privado y el uso público de la razón, siendo esta última condición necesaria para la marcha de la ilustración, y que implica la capacidad de hablar en nombre propio ante el gran público, y a su vez, en el lenguaje del pensamiento crítico de hoy, capacidades como el coraje intelectual y la honestidad, y por supuesto, la autonomía en el uso del pensamiento, que no ocurre si prevalece únicamente el uso privado de la razón.

El legado de Dewey

El filósofo John Dewey ha dejado a la posteridad ideas fundamentales en torno al pensamiento crítico, surgidas al calor de los progresos de la ciencia en el Siglo XX y la fe en los mismos. En su obra “Cómo pensamos”, del año 1933, Dewey (trad.1998) sostiene de una manera familiar al pragmatismo que:

Nadie puede decirle a otra persona cómo pensar, del mismo modo que nadie debe instruirlo en cómo ha de respirar o hacer que circule su sangre. No obstante, es posible indicar y describir a grandes rasgos las distintas maneras en que los hombres piensan realmente. Algunas de ellas son mejores que otras y se pueden enunciar las razones por las cuales son mejores. Quien comprende cuáles son las mejores maneras de pensar y por qué son mejores, puede, si lo desea, modificar su propia manera de pensar para que resulte más eficaz, es decir, para realizar mejor el trabajo que el pensamiento es capaz de realizar y que otras operaciones mentales no pueden llevar a cabo con la misma eficacia. (p.8)

A esta manera de pensar, Dewey le llamaba también pensamiento reflexivo, y según Díaz (2014), implica el razonamiento deliberado (en oposición al pensamiento irreflexivo), la persistencia (análisis cuidadoso de premisas y búsqueda de las mejores estructuras conceptuales y comunicativas más apropiadas), la elaboración cuidadosa, es decir, organización lógica y retórica y la argumentación razonable de puntos de vista. Como puede verse, estas características se encuentran de alguna manera presentes en los desarrollos de los pensadores del Chritical Thinking Movement.

No es exagerado afirmar que, para Dewey (Ed.1998), la piedra angular de los cambios educativos era el pensamiento reflexivo, en la medida en que “la actitud innata y pura del niño —caracterizada por una vivísima curiosidad, una imaginación fértil y el amor a la investigación experimental— se aproxima mucho, muchísimo, a la actitud del espíritu científico.” (p.4). La tarea de la educación, en últimas, no sería sino moldear dicha actitud, desarrollando el instrumento del pensamiento.

Para Dewey (Ed. 1998), era claro que llevar a cabo dicha tarea suponía diferenciar los usos no adecuados de la categoría “pensamiento”, como aquellos referidos al simple flujo de conciencia o “corrientes mentales” o a la creencia, por la cual:

Un hombre puede decir: «creo que el mundo es esférico». Y cuando se le discute la idea puede no ser capaz de dar buena prueba de por qué piensa tal cosa. Se trata de una idea que ha heredado de otros y que acepta porque es una idea común, pero no porque haya examinado la cuestión, no porque su propia mente haya tornado alguna parte activa en el logro y plasmación de la creencia. Tales «pensamientos» se dan inconscientemente. Son simplemente acogidos, no sabemos cómo. De oscuras fuentes y por canales desconocidos se insinúan en la mente y, de manera inconsciente, se convierten en parte de nuestra estructura mental. De ellos son responsables la tradición, la instrucción y la imitación, todas las cuales dependen de alguna manera de la autoridad, o bien redundan en nuestro beneficio personal o van acompañadas de una intensa pasión... Aun cuando sean correctos, su corrección es puramente casual, al menos en lo que concierne a la persona que los sostiene. (p.9)

Es así como el pensamiento reflexivo tiene que vérselas con el pensamiento incorrecto y con la creencia, la cual también puede dar forma al pensamiento y ejercer una poderosa influencia en las convicciones y en la acción. Podría decirse que, luchando contra la espesura del sentido común, que no siempre es correcto, el pensamiento reflexivo se constituye en el esfuerzo que encadena las ideas hacia un propósito. Dewey (Ed. 1998) pensaba que:

La reflexión no implica tan solo una secuencia de ideas, sino una consecuencia, esto es, una ordenación consecuencial en la que cada una de ellas determina la siguiente como su resultado, mientras que cada resultado, a su vez, apunta y remite a las que le precedieron. Los fragmentos sucesivos de un pensamiento reflexivo surgen unos de otros y se apoyan mutuamente; no aparecen y desaparecen súbitamente en una masa confusa y alborotada. Cada fase es un paso de algo hacia algo. En lenguaje técnico, es un término del pensamiento. Cada término deja un residuo que es utilizado en el término siguiente. La corriente o flujo se convierte en un tren o cadena. En todo pensamiento reflexivo hay unidades definidas ligadas entre sí, de modo que acaba produciéndose un movimiento sostenido y dirigido hacia un fin común. (p.8)

Esta concepción hará desembocar el pensamiento de Dewey en una comprensión pedagógica que trasciende los postulados de la educación tradicional y se sitúa en un marco en el que método, experiencia y problema constituirán términos fundamentales para que surja el pensamiento reflexivo como tal. En palabras de Dewey:

Podríamos resumir diciendo que el origen del pensamiento se encuentra en una perplejidad, una confusión, una duda. El pensamiento no es una cuestión de combustión espontánea; no se produce sólo sobre principios generales. Algo debe provocarlo y evocarlo. Los llamamientos generales al pensamiento dirigidos a un niño (o a un adulto), sin tener en cuenta si tiene experiencia directa de alguna dificultad que la inquiete y le turbe, son tan inútiles como aconsejarle que salga adelante por su propio esfuerzo. Dada una dificultad, el paso siguiente es la sugerencia de algún camino, esto es, la elaboración de algún plan provisional o proyecto, la adopción de alguna teoría que explique las peculiaridades en cuestión, la consideración de alguna solución al problema. Los datos disponibles no pueden proporcionar la solución; solo pueden sugerirla. ... Aun cuando un niño —o un adulto— tenga un problema, es completamente inútil urgirle a pensar cuando no tiene experiencias anteriores que incluyan algunas de las condiciones presentes. (p. 14)

Para Dewey, entonces la condición de éxito de la educación consistía en la conjunción del saber y el hacer, orientados hacia fines relacionados con las actividades vitales básicas del niño, siendo los contenidos de la escuela, la lectura y la escritura, solamente instrumentos. El pensamiento reflexivo es entonces, la cualidad humana que hace posible no solo distinguirse de los animales, sino también conducir la acción con relación a fines, favorecer la inventiva, y enriquecer la misma experiencia a través del significado.

De las matrices ideológicas del Pensamiento Crítico

De lo mostrado hasta aquí surge la pregunta: ¿por qué si el pensamiento crítico cuenta tras de sí con una raigambre tan honda en el pensamiento filosófico, cobra hoy una importancia casi que inusitada en el plano educativo? Responderla implica acercarse a la comprensión de condiciones de posibilidad que lo han hecho emerger, y que, como trasfondos políticos e ideológicos, se encuentran detrás de sus alcances y visibilidad incontestada.

Una primera respuesta se puede encontrar en Peter Facione (2007), quien sin ambages introduce así su artículo sobre el Pensamiento crítico:

¿No es una política social más sabia invertir en la educación de la fuerza laboral del futuro, que sufrir las pérdidas financieras y soportar las cargas fiscales y sociales relacionadas con la fragilidad económica, los problemas de salud pública, el crimen, y la pobreza evitable? Enseñe a las personas a tomar decisiones acertadas y las equipará para mejorar su propio futuro y para convertirse en miembros que contribuyen a la sociedad, en lugar de ser una carga para ella. Ser educado y hacer juicios acertados no garantiza, en absoluto, una vida feliz, virtuosa, o exitosa en términos económicos, pero ciertamente ofrece mayor posibilidad de que esto se logre. Y es definitivamente mejor que afrontar las consecuencias de tomar malas decisiones y mejor que agobiar a amigos, familia, y al resto de nosotros con las consecuencias indeseables y evitables de esas decisiones desacertadas. (p.1)

Así las cosas, el pensamiento crítico es necesario porque se debe enseñar a las personas a elegir mejor, a no tomar decisiones desacertadas que a la larga representarán cargas financieras, sociales, fiscales y personales indeseables. Es decir, no porque socialmente deba hacerse realidad un ideal de equidad y de justicia social desde la educación, sino porque debería evitarse el lastre socio - económico de una ciudadanía sumida en la ignorancia. Esta idea, incluso resulta contradictoria con la concepción de la historia del mismo Facione (2007), no exenta de finalismos: “El pensamiento crítico apareció antes de que se inventara la escolaridad; yace en las raíces de la civilización misma. Es una piedra angular en el camino que la humanidad recorre desde el salvajismo bestial hacia la sensibilidad global.” (p. 8)

Y es que no se puede perder de vista que el Pensamiento Crítico en tanto constructo discursivo y teórico no surge espontáneamente o como una demanda inmanente a la reflexión pedagógica o a la cultura, sino que se encuadra en unas coordenadas muy específicas, como por ejemplo lo refiere Zapata (2010) a propósito del pensamiento de Lipman:

Hacia los años setenta y ochenta, dentro del marco de una trascendental crisis educativa que atraviesa los Estados Unidos, surge un interés particular por formular distintas alternativas que logren salvar el abismo

existente entre el conocimiento teórico adquirido de las escuelas y el adquirido en la vida práctica y diaria, de tal manera que el pensamiento se construya de elementos realmente significativos y útiles para el desarrollo social e intelectual del individuo. En este propósito surge el pensamiento crítico de Lipman, como un ejercicio filosófico interesado por la formación de un “pensamiento de alto orden”, que salvaguarde la riqueza de la experiencia humana y la conecte con los contenidos mentales, en la tarea propia de hacer del pensamiento la fuente primordial sobre la cual es posible producir razonamientos, juicios y acciones mejores, y por tanto, individuos mejores. (p.12)

Esta misma crisis educativa, concepto no exento de resonancias ideológicas⁴, parece que es la misma que da origen al Chritical Thinking Movement, como lo ha mostrado Difabio (2005):

Dicho movimiento nace en Estados Unidos, en el seno de la Psicología cognitiva ... Su punto de partida se halla en las comprobaciones de las comisiones nacionales de evaluación de la década de los 80, en el siglo XX, que mostraron que la mayor debilidad de la educación estadounidense eran las deficiencias en los procesos de pensamiento de alto nivel. Su enseñanza se vuelve, entonces, una parte tan esencial de la educación formal que George Hanford la llama la 4ª R (p. 167).

Esta preocupación se encuentra relacionada con la publicación del informe “A Nation at Risk” producido por la Comisión Nacional sobre la Excelencia en la Enseñanza (The National Comission on Excellence in Education), y de amplia incidencia sobre las deficiencias de la educación estadounidense de la época, que suponían enormes implicaciones en el rol hegemónico de dicho país. Según la Comisión (1984) “Aunque sea únicamente para mantener y mejorar la ligera ventaja competitiva que aún mantenemos en los mercados mundiales, debemos dedicarnos a nosotros mismos a la reforma de nuestro sistema de enseñanza ...El aprendizaje es la inversión indispensable que se exige para tener éxito en la edad de la información a que estamos entrando.” (p.16-17). Puede advertirse, que en el vórtice de toda la preocupación por el pensamiento crítico se halla, entre líneas, una crítica al sistema educativo, y más concretamente, a su piedra angular, la escuela.

4 Véase por ejemplo el origen de esta noción en Philip Coombs.

Por otra parte, los imperativos que han hecho de la educación la puerta de entrada a la sociedad del conocimiento han convertido las competencias en el punto de referencia estructurante de los sistemas educativos y particularmente, de los currículos. Esta constatación llevaría a considerar que el pensamiento crítico, por definición, debería ser entendido en este marco como una competencia o serie de competencias necesarias para dicho propósito. Sin embargo, hay voces que difieren de tal necesidad. Para Vargas y Reeder (2009) por ejemplo:

La manera de formar está cambiando en aras de las fuerzas del mercado y esto entraña el mayor peligro para todo el mundo. ¿Por qué? Es porque estos cambios tratan a los estudiantes como consumidores de información, de hechos estables y establecidos, sobre los cuales se puede escribir en un examen objetivo y universal. Pero, el uso de las competencias que se pueden enseñar en la manera de preparar un examen objetivo no tiene nada que ver con el pensamiento crítico; éste es una manera de vivir normativamente con los otros, es una praxis tanto moral como política, en la vida cotidiana con los otros ciudadanos –de la propia o de otras naciones–. (p. 34)

Esta crítica a la comprensión del pensamiento crítico desde las competencias se explica porque para Vargas y Reeder (2009) “el pensamiento crítico es la vivencia pública de comportarse hacia o con los otros, no es ni un hecho ni una lista de hechos; es una praxis. Y la manera de aprender esta forma de praxis es practicándose, participando en el debate” (p.28), muy distinto al modo de comprensión que la reduce solo a determinadas evidencias o desempeños individuales. De allí se desprende una comprensión que sitúa al Pensamiento Crítico en un ámbito diferente, el de la interacción. Para Vargas y Reeder:

La cosa misma de la argumentación, que sustenta operacionalmente el desarrollo del pensamiento crítico es, precisamente, mostrar que se trata de que las personas tienen que encontrar escenarios para la cooperación más que para la competencia. Bajo cualquiera de las modalidades que se las quiera entender, recurriendo a cualquiera de las tradiciones fundacionales, bajo cualquier noción de autoridad –sea de los académicos o de las agencias gubernamentales–, sea cual sea el nivel educativo que se tenga por referente: las competencias implican que alguien gana y que alguien pierde o que se tiene un proyecto social –no político, en el sentido que ha dado Hannah Arendt (1993)– en el que se requiere que algunos se destaquen, sean los mejores. (p. 42)

Un corolario al estudio de las matrices ideológicas del Pensamiento crítico puede estar dado por su cercanía con el concepto de Democracia, en tanto sistema u ordenamiento político que encerraría las condiciones para el desarrollo de las capacidades críticas en los ciudadanos, contrariamente a otros sistemas políticos que podrían inhibirlas. Al respecto, casi todo el contexto de surgimiento del Critical Thinking Movement está influenciado por esta convicción, explícita o implícitamente, al menos como lo deja ver Lipman (2016), quien no esconde, al igual que otros autores, cierta visión finalista de la historia en su comprensión del pensamiento crítico:

Hemos intentado mostrar que lo que hoy día se llama «pensamiento crítico» se puede ver como la última versión de una larga preocupación que ha acompañado a toda la civilización, y a la que se le han añadido preocupaciones recientes sobre la adecuación de nuestra capacidad de pensar a las crecientes tareas que tenemos que afrontar. La extensión de la democracia nos ha hecho conscientes de la importancia que tiene que la ciudadanía piense de manera flexible pero responsable. Si no lo hace, será víctima fácil de la propaganda autoritaria y manipuladora. El pensamiento crítico puede aportar protección frente a las formas menos sutiles de lavado de cerebro. (p.19)

Surge así la cuestión acerca de cómo el Pensamiento Crítico en tanto apuesta política y pedagógicamente visible, podría estar sostenido en una concepción cuestionable de la democracia, en el sentido de que precisamente en nombre de la democracia y de sus libertades y principios, es que ha ocurrido en muchos contextos la ampliación de las inequidades sociales, la vulneración de los derechos humanos, la dilapidación de lo público y la depredación del hombre por el hombre y de la naturaleza, y en últimas la legitimación de un modelo económico altamente desigual. Pareciera a veces que detrás de la apariencia exterior de una sociedad democrática, se esconde un mecanismo de dominación social que sigue favoreciendo las prácticas opresivas y el desbalance social. ¿Qué hay entonces detrás de la sociedad abierta? Si se quisiera hacer una aplicación de los principios del Pensamiento Crítico como autocrítica de los supuestos en los que el mismo se fundamenta, se podrían formular con Villa (2019), las siguientes preguntas:

¿Es verdad que la democracia es el mejor régimen de gobierno que un pueblo puede darse?; ¿cuáles son las razones para sostener esta

tesis?; ¿es verdad que los países que se precian de ser tenidos como los más avanzados de occidente son democráticos?; ¿es verdad que los países que se presentan ante la comunidad internacional como países con gobiernos democráticos consolidados, o en vías de consolidación, están preocupados porque sus sociedades vivan bajo un régimen que procure de forma permanente el bien de sus ciudadanos, de manera que busquen lo bueno y lo justo para todos, tal como debiera ser en toda democracia? (p.3)

De maestros y prácticas

En medio de estas vicisitudes ideológicas, difícilmente advertibles cuando se considera el pensamiento crítico sólo como un ideal en sí y por sí mismo justificable, recientemente descubierto, se encuentra la práctica cotidiana de los maestros, quienes en su cotidianidad se debaten en medio de innumerables exigencias de las cuales flotan los diversos sentidos que se otorgan al Pensamiento Crítico. Aunque no es un cometido de esta investigación ahondar en tales significaciones, dos reportes de la prensa pueden ayudar a comprender a qué se enfrentan los maestros de aula a la hora de formar en el Pensamiento Crítico. A continuación, se transcribe un artículo que da cuenta de las encrucijadas del pensamiento crítico y de los maestros, en el sistema educativo colombiano:

Tabla 2. Artículo “En Colombia Falta enseñar a pensar”. Publicado en Revista Semana el 4 de enero de 2017

Las instituciones educativas anuncian con carteles los méritos de su sistema de enseñanza. Dentro de las características, sostienen que el colegio es bilingüe, mixto y que forma a jóvenes con pensamiento crítico. Abajo de las vallas informan que las inscripciones están abiertas y cuando los padres van a las inducciones para conocer el colegio en el que pagarán bonos y matrículas, les exponen sólidos argumentos para hacerlo. Por ejemplo, les describen la importancia de un segundo idioma en un mundo global, enumeran las ventajas de convivir con personas del otro sexo, y además, les explican cómo formar las estructuras de pensamiento.

Cuando los colegios exponen con orgullo su pedagogía se precian de la enorme distancia que los separa de los métodos tradicionales. La influencia de las teorías modernas del aprendizaje los aleja de los dictados y la memorización para formar los procesos de pensamiento, según lo sostiene el investigador en educación Eleazar Narváez en un artículo. La pedagogía se basa en la resolución de problemas y en el desarrollo del pensamiento, de acuerdo con los requerimientos nacionales e internacionales. Así funcionan las pruebas estandarizadas, como Pisa y Saber, y los sistemas más exitosos como Singapur, Shanghai, Finlandia o Nueva Zelanda: evalúan las competencias y habilidades, más no los conocimientos.

Discurso y práctica

“Decir que forman el pensamiento crítico hace parte de la enumeración de frases publicitarias, como por ejemplo, que educan niños felices y solidarios que desarrollan libremente su personalidad. Sin embargo, las instituciones no necesariamente cumplen los lemas del mercadeo. Por ejemplo, es común que impongan modelos de conducta e incluso de sexualidad”, aseguró un profesor de Literatura. La situación que describe el maestro no se aleja de la verdad en algunas instituciones. En una investigación publicada en *Semana Educación* se encontraron casos en los que manuales de convivencia llamaban a la homosexualidad una práctica aberrante y la consideraban como una falta grave que era un motivo de expulsión.

La profesora de estudios curriculares y desarrollo docente de la Universidad de Toronto Kathy Bickmore le aseguró a *Semana Educación* que no se puede pretender cultivar la democracia y la cultura para la paz en ambientes autoritarios que imponen dogmas. Lo mismo puede plantearse en cuanto al pensamiento crítico, “¿cómo es posible desarrollarlo?”, se preguntó retóricamente, “si las instituciones educativas asignan cuáles son comportamientos correctos y en qué consisten las pautas preestablecidas; ¿cómo construir criterio cuando el discurso contradice a la práctica?”, se cuestionó.

Una cosa es lo que se dice y otra cosa es lo que se hace. Un maestro de Ética de Bogotá le aseguró a *Semana Educación* que cuando empezó a trabajar le dijeron que tenía que formar las estructuras de pensamiento, que ese era uno de los objetivos pedagógicos de la institución, no obstante, nunca explicaron a qué se referían exactamente; tampoco le dieron instrucciones sobre cómo enseñarlo, ni le suministraron materiales didácticos para hacerlo. Simplemente asumieron que se haría naturalmente.

Formar para pensar

Lo que hay que preguntarse es qué significa pensar críticamente. Según Rafael Silva, director de la maestría de estudios sociales de la Universidad Icesi, se trata de la capacidad que tiene un individuo para pensar los fenómenos sociales, políticos, geográficos y ambientales a los que se enfrenta, con criterio propio, informado y con una capacidad de análisis que le permita apreciar las diferentes formas de pensar. El pensamiento crítico implica una reflexión en su contexto, que lo pueden llevar a tomar distancia y que lo convierte en un sujeto pensante. Por otra parte, según la Fundación del Pensamiento Crítico es necesario desarrollar tres partes, la toma de decisiones para resolver problemas; el ejercicio de análisis, argumentación e inferencia; y la capacidad de clasificar la información.

El pensamiento crítico está atado con la educación liberal, para que no solo se tengan conocimientos, sino que se sea un sujeto político, un ciudadano. “Pero lo que hemos visto en el plebiscito, por ejemplo, demuestra la gran falencia de la educación colombiana: poco se ha logrado. Los ciudadanos no decidieron racionalmente”, afirmó Silva. Muchas de las personas que votaron por el sí o por el no, aseguró, votaron por la propaganda. “No se atrevieron a confirmar, a contrastar con sus propios prejuicios morales o políticos”, aseguró. Es necesario tomar distancia para analizar si uno está en lo cierto, contrastar la información de los medios, de las redes sociales.

¿Por qué es difícil enseñarlo?

La principal dificultad es que los profesores no pueden enseñar lo que no saben hacer o no hacen cotidianamente. Pensar sopesando los diferentes puntos de vista, analizar los argumentos del otro, contrastar información antes de asumir una posición, es un hábito que no todos los maestros tienen en su vida ni en las clases. Según Jorge Bueno, director del Instituto de Astrobiología, en muchas instituciones los conocimientos no se aprenden con la exploración, sino con el dictado de fórmulas; los profesores enuncian verdades en las clases y esperan que los estudiantes las escriban en sus cuadernos. A pesar de que afirman que forman con métodos modernos, en las evaluaciones censuran los errores, es decir, castigan cuando no repiten la información correctamente.

Según un profesor de Filosofía, en especial los profesores de Ciencias y Matemáticas demuestran un ligero desprecio por las humanidades porque no son suficientemente rigurosas. “Muchos maestros entienden la seriedad disciplinar asociada con el número de estudiantes rajados y pocas veces proponen un acercamiento diferente, crítico, que analice desde la distancia su disciplina y su sociedad” según afirmó. Solo se esfuerzan por cubrir temas, evaluar, dictar más contenidos y volver examinar. No establecen un diálogo entre la disciplina y la sociedad como por ejemplo, con los problemas que implica la energía nuclear, aseguró Bickmore.

Fuente: Editorial revista Semana (2017)

Así, se constata entonces como la formación del pensamiento crítico se inscribe en las coordenadas de la práctica docente, pero entendida no solo desde su intencionalidad, sino desde las creencias y concepciones que la condicionan en su alcance, a las que se suman las características específicas de los ambientes institucionales que, con todas sus posibilidades y limitaciones, requerirán siempre de la presencia de un educador con pensamiento crítico que las catalice en función de un propósito que es fácil de describir, pero difícil de lograr.

Hacia un marco de referencia conceptual

El Pensamiento Crítico es un movimiento surgido en un encuadramiento epistémico y unas coordenadas históricas que no se pueden soslayar, si se quiere llegar a comprenderlo comprensiva y críticamente. En ese sentido, son evidentes sus conexiones con en el campo de la psicología cognitiva de la segunda mitad del siglo XX, pero también con la filosofía (a este último respecto, el ejemplo más evidente es el de Lipman) pudiendo remontarse sus orígenes incluso hasta la tradición socrática de pensamiento en la antigua Grecia. Estas conexiones del pensamiento crítico como corriente o movimiento no resuenan hoy en el vacío, sino en la atmosfera de un discurso educativo de carácter hegemónico acerca de la crisis educativa y las competencias, como por ejemplo lo ha hecho la UNESCO (2016) al nombrar el pensamiento crítico como una de las competencias del Siglo XXI, tal como se ha expuesto al inicio.

Si persisten aún puntos de debate considerables, en el marco de este movimiento o corriente, tienen que ver con la necesidad mediadora

del contenido para el desarrollo del pensamiento crítico como tal (como por ejemplo Lipman, quien reivindicaba para la filosofía el papel integrador del currículo) o, por el contrario, su consideración como habilidades independientes del contenido, es decir, universalmente aplicables a cualquier materia (como por ejemplo en Siegel).

Por otro lado, como se ha mostrado, el concepto Pensamiento Crítico no se agota en la tradición del Chritical Thinking Movement, sino que encuentra también una fuente de alimentación en la tradición de la Escuela de Frankfurt, planteando así un punto de partida epistemológico distinto, en la medida en que el acto de pensamiento no se agota en el individuo que interroga el mundo exterior, sino que más bien, conduce a la problematización del acto mismo de pensamiento en tanto éste se encuentra en correspondencia o imbricado con el todo social.

De esta manera, resulta lógico afirmar que existen dos tradiciones diferentes que sería artificioso armonizar o combinar, en un esfuerzo por eliminar su diferencia e incluso de violentarla buscando exponer un resultado sintético acabado que dé cuenta simultánea de sus distintos aportes.

Por lo tanto, se asume que la formación del Pensamiento crítico puede ocurrir en dos perspectivas diferentes, con posibles puntos de encuentro y distanciamiento, que se remontan, a su vez a dos dominios epistemológicos distintos, y que siguiendo a Standish y Thoilliez (2018) podrían denominarse la perspectiva realista u objetivista y la perspectiva posibilista, las cuales en principio no serían reductibles la una a la otra, o subsumibles, sino que encontrarían su límite justamente en la existencia del otro, en la medida en que obedecen a dos discursividades diferentes.

La perspectiva realista u objetivista del pensamiento crítico

Esta perspectiva en general corresponde a los postulados del Chritical Thinking Movement, expuestos con detalle en las secciones anteriores. En ella, el énfasis está puesto ante todo en el individuo y en el desarrollo de capacidades intelectuales que conducen a una mejora del ejercicio del pensamiento.

La autonomía de pensamiento, en esta perspectiva, tiene que ver ante todo con el auto-control de los procesos de pensamiento, llegando por supuesto hasta los más complejos niveles de la metacognición. Como ya se ha visto, sus premisas tienen que ver con la máxima de que

el hecho de que se piense no significa que siempre se piense bien, por lo que buena parte de sus preocupaciones confluirán en la lucha contra las tendencias que desvían el pensamiento de sus propósitos, como el egocentrismo o el sociocentrismo.

Sumamente importante para esta perspectiva es la noción de estándares de pensamiento, elementos de pensamiento o criterios, en la medida en que es desde estos que el pensamiento como tal da cuenta de su consistencia crítica. La garantía de objetividad está dada por el acercamiento progresivo a dichos estándares, y con ella, de otros atributos deseables como la pertinencia o la relevancia. Tales estándares guardan una relación estrecha con las habilidades de pensamiento tradicionalmente conocidas.

A modo de ejemplo, se presenta a continuación un ejercicio comparativo que busca dar cuenta de las similitudes o coincidencias conceptuales de tres autores de esta perspectiva en torno a algunas las habilidades de pensamiento, y sobre todo del carácter constitutivo o sustancial que guardan frente al Pensamiento Crítico:

Tabla 3. Componentes estructurantes del pensamiento crítico en Facione, Paul & Elder y Lipman.

Facione (2009)	Paul y Elder (2005) Elementos del pensamiento	Lipman (2016) Pensamiento Multidimensional
Interpretación		
Comprender y expresar el significado o la relevancia de una amplia variedad de experiencias, situaciones, datos, eventos, juicios, convenciones, creencias, reglas, procedimientos o criterios”.	<ul style="list-style-type: none"> • Todo razonamiento se fundamenta en datos, información y evidencia. • Limite sus afirmaciones a aquellas apoyadas por los datos que tenga. 	Hay otro sentido en el que decimos que el pensamiento crítico desarrolla un producto: el pensamiento crítico está implicado en toda interpretación responsable (la producción de significado) y en toda traducción responsable (la preservación del significado).

Continuación Tabla 3. Componentes estructurantes del pensamiento crítico en Facione, Paul & Elder y Lipman.

Facione (2009)	Paul y Elder (2005) Elementos del pensamiento	Lipman (2016) Pensamiento Multidimensional
Interpretación		
	<ul style="list-style-type: none"> • Recopile información contraria a su posición tanto como información que la apoye. • Asegúrese que toda la información usada es clara, precisa y relevante a la pregunta en cuestión. • Asegúrese que ha recopilado suficiente información. 	<p>Del mismo modo que las críticas de libros, películas o música son productos sobre otros productos; juicios sobre juicios, los casos de pensamiento crítico son pensamiento sobre el pensamiento, más que pensamiento sobre un contenido «mudo».</p>
Análisis		
<p>Identificar las relaciones de inferencia reales y supuestas entre enunciados, preguntas, conceptos, descripciones u otras formas de representación que tienen el propósito de expresar creencia, juicio, experiencias, razones, información u opiniones.</p>	<p>Todo razonamiento se expresa mediante CONCEPTOS e IDEAS que, simultáneamente, le dan forma.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifique los conceptos claves y explíquelos con claridad. • Considere conceptos alternos o definiciones alternas de los conceptos. • Asegúrese que usa los conceptos con cuidado y precisión. 	<p>Gran parte del profesorado se pregunta: ¿Cómo podemos saber si estamos enseñando pensamiento crítico o no? La pregunta es en sí misma una demanda de criterios. La definición que hemos dado hasta ahora es una especie de puente que tiene cuatro pilares: autocorrección, sensibilidad al contexto, criterios y juicios. Lo que el profesorado quiere saber es qué comportamientos de clase están asociados con estas categorías.</p>

Continuación Tabla 3. Componentes estructurantes del pensamiento crítico en Facione, Paul & Elder y Lipman.

Facione (2009)	Paul y Elder (2005) Elementos del pensamiento	Lipman (2016) Pensamiento Multidimensional
Análisis		
		<p>Uso de criterios</p> <p>Ejemplos de comportamientos.</p> <p>El alumnado apela a:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Valores compartidos. • Convenciones. • Bases de comparación. • Requisitos. • Perspectivas. • Principios. • Reglas, • Estándares. • Definiciones • Hechos
Evaluación		
<p>Valoración de la credibilidad de los enunciados o de otras representaciones que recuentan o describen la percepción, experiencia, situación, juicio, creencia u opinión de una persona; y la valoración de la fortaleza lógica de las relaciones de inferencia, reales o supuestas, entre enunciados, descripciones, preguntas u otras formas de representación.</p>	<p>Todo razonamiento tiene o fin o tiene IMPLICACIONES y CONSECUENCIAS.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Esboce las implicaciones y consecuencias de su razonamiento. • Identifique las implicaciones positivas y negativas. • Considere todas las consecuencias posibles. 	<p>Los criterios son razones, pero son un tipo de razón particularmente fiable. Cuando tenemos que ordenar cosas, descriptiva o evaluativamente –y estas dos tareas son muy importantes–, debemos usar las razones más fiables que podamos encontrar, y estas son criterios clasificativos y evaluativos.</p>

Continuación Tabla 3. Componentes estructurantes del pensamiento crítico en Facione, Paul & Elder y Lipman.

Facione (2009)	Paul y Elder (2005) Elementos del pensamiento	Lipman (2016) Pensamiento Multidimensional
Evaluación		
		<p>Los criterios pueden tener o no, un alto nivel de aceptación en general, pero tienen un alto nivel de aceptación y respeto en una comunidad de investigadores expertos. El uso competente de estos criterios es una manera de establecer la objetividad de nuestros juicios prescriptivos, descriptivos y evaluativos.</p>
Inferencia		
<p>Identificar y asegurar los elementos necesarios para sacar conclusiones razonables; formular conjeturas e hipótesis; considerar la información pertinente y sacar las consecuencias que se desprendan de los datos, enunciados, principios, evidencia, juicios, creencias, opiniones, conceptos, descripciones, preguntas u otras formas de representación</p>	<p>Todo razonamiento contiene inferencias o interpretaciones por las cuales se llega a conclusiones y que dan significado a los datos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • infiera sólo aquello que se desprenda de la evidencia. • verifique que las inferencias sean consistentes entre sí. • identifique las suposiciones que lo llevan a formular sus inferencias. 	<p>El pensamiento crítico es sensible a las particularidades y a la unicidad. Se opone a la casuística que fuerza los casos particulares a entrar las reglas generales, tanto si son apropiadas como si no lo son. Es, por tanto, hostil a todas las formas de estereotipos y de prejuicios, en tanto que el mecanismo que opera en todo tipo de prejuicios es el de consolidar estereotipos.</p>

Continuación Tabla 3. Componentes estructurantes del pensamiento crítico en Facione, Paul & Elder y Lipman.

Facione (2009)	Paul y Elder (2005) Elementos del pensamiento	Lipman (2016) Pensamiento Multidimensional
Inferencia		
		Existe una alianza íntima entre el pensamiento crítico y la lógica informal, tanto es así que esta trata con formas de razonamiento que no llegan a conclusiones absolutamente ciertas, sino solamente probables, y no universales, como en el caso de las deducciones. La lógica informal procura identificar las muchas falacias a las que tiende el pensamiento, y a identificar aquellos casos particulares que no son falaces.
Explicación		
Capacidad de presentar los resultados del razonamiento propio de manera reflexiva y coherente. Esto significa poder presentar a alguien una visión del panorama completo:	Todo razonamiento es un intento de SOLUCIONAR un PROBLEMA, RESOLVER una PREGUNTA o EXPLICAR algo.	Es el buen juicio lo que caracteriza una interpretación fundamentada de un texto escrito, una composición coherente y cohesionada, una comprensión lúcida de lo que escuchamos y un argumento convincente. Es el buen juicio el que nos permite sopesar y entender lo que se afirma en una frase o en un pasaje, lo que se da por supuesto, lo que implica o lo que sugiere.

Continuación Tabla 3. Componentes estructurantes del pensamiento crítico en Facione, Paul & Elder y Lipman.

Facione (2009)	Paul y Elder (2005) Elementos del pensamiento	Lipman (2016) Pensamiento Multidimensional
Explicación		
<p>“tanto para enunciar y justificar ese razonamiento en términos de las consideraciones de evidencia, conceptuales, metodológicas, de criterio y contextuales en las que se basaron los resultados obtenidos; como para presentar el razonamiento en forma de argumentos muy sólidos”.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tómese el tiempo necesario para expresar la pregunta en cuestión. • Formule la pregunta de varias formas para clarificar su alcance. • Seccione la pregunta en sub-preguntas. • Identifique si la pregunta tiene solo una respuesta correcta, si se trata de una opinión o si requiere que se razone desde diversos puntos de vista. 	<p>Y este buen juicio no puede ser operativo si no se apoya en unas habilidades de pensamiento competentes que puedan asegurar la investigación, la formación de conceptos, la comunicación y la traducción competentes. Si el pensamiento crítico puede mejorar, entonces aumentará la calidad y cantidad de significado que el alumnado extrae de lo que lee y percibe y de lo que expresa en lo que dice y escribe.</p>
Autorregulación		
<p>Capacidad de presentar los resultados del razonamiento propio de manera reflexiva y coherente. Esto significa poder presentar a alguien una visión del panorama completo:</p>	<p>Todo razonamiento se fundamenta en supuestos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifique claramente los supuestos y determine si son justificables. • Considere cómo sus supuestos dan forma o determinan su punto de vista. 	<p>Una de las ventajas más importantes de convertir la clase en una comunidad de investigación, además de que mejora el clima moral, es que sus miembros no solo toman conciencia de su propio pensamiento, sino que también tratan de corregir sus métodos y procedimientos.</p>

Continuación Tabla 3. Componentes estructurantes del pensamiento crítico en Facione, Paul & Elder y Lipman.

Facione (2009)	Paul y Elder (2005) Elementos del pensamiento	Lipman (2016) Pensamiento Multidimensional
Autorregulación		
<p>“tanto para enunciar y justificar ese razonamiento en términos de las consideraciones de evidencia, conceptuales, metodológicas, de criterio y contextuales en las que se basaron los resultados obtenidos; como para presentar el razonamiento en forma de argumentos muy sólidos”.</p>	<p>Todo razonamiento se hace desde una perspectiva.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifique su punto de vista o perspectiva. • Busque otros puntos de vista e identifique sus fortalezas y sus debilidades. • Esfuércese en ser parcial al evaluar todos los puntos de vista. 	<p>Consecuentemente, en tanto que cada participante puede interiorizar la metodología de la comunidad como totalidad, cada participante es capaz de convertirse en autocorrectivo de su propio pensamiento.</p>

Fuente: construido con base en: Facione (2009) Paul & Elder (2005) y Lipman (2016)

Se asume como premisa implícita de esta perspectiva, que el lugar privilegiado donde el pensamiento crítico se forma o se disciplina es la institución escolar, sea esta de educación básica, media o incluso universitaria. Es decir, parte del supuesto de la existencia de un escenario formativo propio del sistema educativo formal, supuesto que difícilmente podría ser otro, sobre todo si se tiene en cuenta que el Chritical Thinking fue de alguna manera, una respuesta ante la insuficiencia de resultados de la escuela.

En esta perspectiva, los “otros” aparecen como posibles o potenciales interlocutores con capacidad de desvirtuar los propios argumentos, o de favorecerlos, a partir de la búsqueda de los propios intereses. Son aquellos ante quienes se expone la solidez de las propias construcciones intelectuales, a partir de la apropiación de criterios o estándares, y con quienes se está de acuerdo o se entra en contradicción, o porque no, hasta se llega a debatir.

Por último, cabe decir que el postulado básico de esta perspectiva obedece al ideal pragmático de formar el pensamiento crítico, es de-

cir, su lugar de enunciación responde implícitamente a la pregunta de cómo lograr dicha formación o acercarse a ella. Eso explica de alguna manera, su preocupación por las taxonomías, o las recomendaciones explícitas acerca de cómo “curricularizar” el pensamiento crítico.

La perspectiva posibilista del pensamiento crítico.

La perspectiva posibilista del pensamiento crítico se relaciona con los postulados originados en la Escuela de Frankfurt y la Teoría Crítica de la Sociedad, tal como se reseñó en los apartados anteriores. Pero incluso, puede prolongarse hacia evoluciones teóricas posteriores.

En esta medida, el punto de partida no es el individuo racional que se decide o no a perfeccionar sus capacidades críticas de pensamiento de acuerdo con dispositivos pedagógicos previa y posiblemente existentes (en la perspectiva anterior, nada hace pensar que si el sistema educativo se despreocupa por el desarrollo del pensamiento crítico, el individuo encuentre alternativas para lograrlo), sino que es la vida misma, es decir, los seres humanos en interacción, en su inmediatez, con todos sus altibajos, en el flujo mismo de la experiencia, con sus alegrías y con sus problemáticas. Este punto de partida se relaciona con lo que Standish y Thoilliez (2018) han llamado la “crisis del pensamiento crítico” describable así:

La variable «crisis» del pensamiento crítico se oculta, en primer lugar, tras la imagen que se ofrece del sujeto dotado de pensamiento crítico. Esta imagen es la de una persona autónoma, segura de su propia presencia y que controla la situación mientras evalúa el terreno en que se sitúa y las condiciones en que se produce el juicio. Nos parece que esto constituye un retrato falso del ser humano. El instrumento que representa la capacidad de discernimiento en la justicia, la balanza, no se caracteriza, sin embargo, por aportar ningún criterio claro de discernimiento que permita determinar la falsedad o verdad de determinada cosa o evaluar el valor de la cosa en sí, sino que, al contrario, expresa los equilibrios y desequilibrios de la(s) cosa(s) sopesada(s). De modo similar, una persona que piensa, y que lo hace en las condiciones epistemológicas que han seguido a la crisis de la modernidad, toma más la forma de un caminar por pasos dubitativos, inseguros, que el de la figura que avanza, segura de su gravedad, con paso firme. (p.13-14)

Dicho de otra manera, quien piensa o quien no piensa críticamente no puede sustraerse de su propia condición humana, que es la condición que hace posible el mundo, en el sentido dado por Arendt al hombre como ser condicionado. Condición a su vez negada por el mundo, en el sentido de la crítica del instrumentalismo comentado a propósito de la Escuela de Frankfurt. Esa, al decir de Octavio Paz “abigarrada confusión de actos, omisiones, arrepentimientos y tentativas, obras y sobras, que es cada vida” (p. 189) se enfrenta día tras día a la toma de decisiones y a incertidumbres, ante las cuales no hay como tal cánones o preceptos de aplicación de pensamiento crítico. En una palabra, se enfrenta al azar, más que a lo previsible.

Ese ser humano que enfrenta al mundo desde la pregunta, bien o mal formulada, es un ser existente aquí y ahora; es un sujeto que ha sido producido por condiciones socio históricas concretas, desde sus dispositivos, desde maneras específicas de verse y de narrarse; pero es también un ser abierto a la posibilidad, ante todo, desde la intersubjetividad. Este punto de vista se relaciona con la fenomenología de la percepción de Merleau-Ponty (citado por Reale&Anticeri, 1999), al concebir que el hombre no se revela como subjetividad ociosa e inaccesible, sino como una presencia activa en el mundo:

El mundo fenomenológico no es puro ser, sino el sentido que se trasparencia en la intersección entre mis experiencias y las de los demás, gracias al integrarse unas con otras: por lo tanto, es inseparable de la subjetividad y la intersubjetividad, que llevan a cabo su unidad ente sí mediante una integración de mis experiencias pasadas en mis experiencias presentes, de la experiencia del otro en mi propia experiencia. (p. 545)

Antes de que el mundo se constituya como tal, existe la percepción del mundo, como percepción vivida que se encarna y se constituye en punto de vista a partir del cuerpo. Por lo tanto, el significado de las cosas en el mundo y del mundo mismo permanece ambiguo o abierto, y esto es constitutivo de la existencia. El ser humano es un ser abierto a la posibilidad y no está determinado, es condicionado y libre a la vez, depositario del contenido de su historicidad, pero también de la posibilidad de una transformación.

En ese sentido, el pensamiento humano es un pensamiento situado, y antes de ser configurable o estandarizable, es pensamiento inmerso en el mundo de la vida, que ha configurado para sí un propio

sentido de la existencia y del propio acto de pensar, en interacción con el mundo y con los otros, en el diálogo, en el mismo proceso de caminar y de construir, en la posibilidad del error y del descubrimiento de lo inédito. En este caminar, resulta menos significativa la competencia en sí, o la parametrización del pensamiento, que el descubrimiento y la construcción de sentidos en interacción con los otros y a propósito de lo común. Como señalan Vargas y Reeder (2009):

No se es persona en la soledad del alma. Se es persona en el espacio público (Arendt, 1993, pp. 37-95). Al interactuar y hacer valer el sentido de su ser propio, que se torna argumentativamente común: político y abstracto, la persona realiza su mismidad (Selbst). Su propia esencia radica en que se hace valer y éste se convierte en valor de sí en la vida comunitaria, en el espacio público. La persona, entonces, en su naturaleza requiere hacerse a formas, instrumentos, estrategias, dispositivos y mecanismos de hacer valer su voz (sonare). Esta capacidad es una potencia que tiene que ser realizada. Y, al realizarla, la persona misma se realiza como tal (pp.30-31).

En otros términos, podría decirse que el desarrollo de cualquier capacidad del pensamiento, en cualquiera de sus habilidades o dimensiones, tendría como condición de posibilidad el encuentro intersubjetivo, el diálogo a partir del cual se construyen (o se imposibilitan) los sentidos específicos al propio acto de formar el pensamiento, como un encuentro de alteridad, abierto siempre a la posibilidad de lo inédito, pero también al reconocimiento del otro en su particularidad, en sus riquezas y en sus miserias. Así, para Vargas y Reeder (2009):

El sujeto se descubre a sí mismo en la interacción con los otros: ahí se comprende tratando de exponer su punto de vista al otro; pero el otro, con sus palabras, sus gestos, sus miradas, en fin, con su ser, altera una y otra vez el curso de nuestro propio pensamiento (Ricoeur, 2003). Al cabo, lo que se piensa y se comprende es decurso-discurso, en el sentido prístino de la expresión cartesiana. (p. 30).

De allí que pensar críticamente “sólo pueda ocurrir en el proceso de la práctica del pensar, de comunicar y de debatir sobre las ideas y los puntos de vista. El pensamiento crítico es un proceso, una praxis, y no un resultado o producto. No se puede aprenderlo ni por la lectura ni por la escucha”. (Vargas y Reeder, 2009, p.34)

En este punto, es posible visualizar una nueva comprensión de lo democrático, menos como referente teleológico de organización social, y más como forma constructiva cotidiana de lo común a partir de la interacción, donde tienen lugar la argumentación, las normas de la acción comunicativa, la resolución de dilemas, y donde el papel del maestro es menos el de experto que cuenta con la información correcta, y más el de un guía que persuade o disuade, cuestiona o proyecta puntos de vista, siempre en la búsqueda de lo posible. Este rol del maestro lo induce a pensar más que desde la lógica de la solución de problemas, desde la lógica de su formulación, considerados en su valor intrínseco y como expresión de la condición humana de la pregunta, en el sentido dado por Deleuze (1968) de comprender el conocimiento desde la enunciación de problemas, más que desde su solución.

En síntesis, podría decirse que, ante la feliz imposibilidad de lograr una comprensión unitaria del Pensamiento Crítico, su concepción se debate en un movimiento pendular que oscila entre la confianza en la estandarización del pensamiento a partir de técnicas y taxonomías y la confianza en la vida humana misma con todas sus contradicciones y desgarros como punto de partida que abre la mirada a la construcción de mundos posibles desde el encuentro con el otro.

Cada polo del péndulo obedece a una postura epistémica distinta. En palabras de Standish y Tholliez (2019) “La primera postura, la filosófica, parece adecuada para un objetivismo plano, mientras que la segunda, la profética, sería necesaria para un tipo de perfectibilidad más abierta. Por lo tanto, lo primero puede asociarse con lo real, pero lo segundo con lo posible”; y si bien “es importante recordar que los seres humanos en situación educativa no viven solo en el reino de lo real” (p.17), habríamos de preguntarnos si el camino de acceso a ese reino no sea acaso el camino del pensamiento hacia lo posible.

CAPÍTULO 3

EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO Y LA FORMACIÓN DE MAESTROS

El levantamiento de información para generar una caracterización inicial del desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de Licenciatura de la Facultad de Educación de UNIMINUTO Sede Principal procedió a lo largo de dos momentos llevados a cabo durante el segundo semestre del año 2019. El primer momento correspondió a la aplicación de la encuesta sobre las dimensiones del pensamiento crítico a una porción significativa de estudiantes de la Facultad, seguido de un ejercicio escritural, mientras que el segundo consistió en dos conversatorios o grupos focales a través de los cuales se buscó profundizar en aspectos por clarificar a propósito de la aplicación de la encuesta. A continuación, se describe cada uno de estos momentos, no sin antes abordar la estructura de diseño metodológico que ha propiciado la investigación sobre el desarrollo del pensamiento crítico en las licenciaturas de UNIMINUTO.

Hacia la construcción de un marco metodológico para el estudio del desarrollo del pensamiento crítico en los procesos de formación de maestros.

La investigación llevada a cabo por el equipo del Semillero EKIRAJAWAA se orientó desde el objetivo general de realizar una caracterización de logros y necesidades formativas asociadas al desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de licenciatura de UNIMINUTO-Sede Principal. Para alcanzar este objetivo, se propusieron como objetivos específicos:

- Identificar las dimensiones del pensamiento crítico y las características de su desarrollo en los estudiantes de licenciatura de UNIMINUTO Sede Principal.
- Analizar intereses académicos (temas o contenidos) y perspectivas de los estudiantes de licenciatura de UNIMINUTO Sede Principal en cuanto al desarrollo del pensamiento crítico.
- Establecer una propuesta o ruta de fortalecimiento del pensamiento crítico para la Facultad de Educación de UNIMINUTO Sede Principal, de acuerdo con los resultados obtenidos.

Más allá de estos objetivos, se espera que este trabajo contribuya a que el anhelo del Padre García-Herreros en relación con el profesional de la educación que está formando la Universidad, se constituya en un referente que permee la realidad cotidiana de las prácticas de aula, siempre en alianza con la pedagogía praxeológica, que para Juliao (2014) “... va unida a una praxis liberadora y al conocimiento reflexivo y crítico en y sobre la experiencia práctica de los sujetos” (p.79), y por lo tanto, supone pero también favorece el desarrollo del pensamiento crítico.

El enfoque y las fases

Esta investigación acerca del papel que cumple el proceso de formación de maestros en UNIMINUTO en el desarrollo de sus capacidades de pensamiento crítico, que a su vez pueden potenciar el logro de aprendizajes significativos, se concibe dentro de lo que Hernández-Sampieri, Fernández y Baptista (2014) han denominado métodos o enfoques mixtos. Para estos autores:

Los métodos mixtos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (metainferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio (p.534).

No se ha concebido como una investigación concerniente al enfoque cualitativo, en la medida en que su propósito no es profundizar en el significado o sentido último que los actores (en este caso docentes y estudiantes) podrían otorgar al constructo Pensamiento Crítico, cómo lo significan

o vivencian, o los significados compartidos que pueden haber construido alrededor de él; tampoco ha supuesto la inmersión en un contexto durante periodos prolongados de observación, o la realización exhaustiva de diarios de campo, como parte de la construcción de un proceso inductivo de carácter interpretativo. Un estudio de tal naturaleza podría ser, más bien, un complemento posterior a los resultados de este primer trabajo.

Tampoco se ha concebido como un estudio de carácter puramente cuantitativo, en la medida en que no se trata de probar una hipótesis, ni de dar cuenta de una teoría preexistente, ni tampoco de acercarse a mediciones del fenómeno del Pensamiento Crítico o a generalizaciones, de una manera puramente deductiva, correlacionado variables.

Por el contrario, la comprensión de la realidad de la que se parte en esta investigación, supone el reconocimiento de que el objeto de estudio “Pensamiento Crítico” involucra en su complejidad tanto elementos de carácter subjetivo (por ejemplo, las comprensiones diferentes acerca del pensamiento crítico como constructo teórico o realidad percibida y nombrada en las prácticas formativas, o la realidad misma del aprendizaje que en esencia es puramente idiosincrático) como elementos objetivos, en tanto conjunto de capacidades susceptibles de ser medidas a través de instrumentos, incluso, si es el caso, de las pruebas estandarizadas.

En esa medida, el método mixto ofrece la posibilidad de validar y complementar la información de ambas dimensiones del Pensamiento Crítico, es decir, su condición de capacidad existente, potencial o real en el sujeto estudiante, y su condición de realidad percibida, contextualizada y construida desde las interacciones entre los sujetos.

En síntesis, dadas las características complementarias de los enfoques cualitativo y cuantitativo de investigación para la comprensión de los fenómenos sociales, el estudio se desarrolla como investigación de carácter mixto en el que se analizan evidencias objetivas (medibles) en relación con el desarrollo del pensamiento crítico, así como sus aspectos más singulares, a través de la interpretación de la información y la interacción con los sujetos a estudiar, es decir, los estudiantes de licenciatura de UNIMINUTO.

Dado que el diseño de investigación corresponde, pues, siguiendo las ideas de Hernández Sampieri (2013), al tipo explicativo-secuencial (DEXPLIS) dentro del enfoque mixto, se desarrollan dos fases: la primera,

en la cual se recaban y analizan datos cuantitativos sobre el grado de desarrollo de las competencias relacionadas con el pensamiento crítico en los estudiantes de Licenciatura de UNIMINUTO, mientras que en la segunda, se analizan datos cualitativos con el propósito de dar cuenta de la manera como el proceso de formación en la universidad ha trascendido en la formación del pensamiento crítico de los estudiantes. El tránsito entre una fase y otra se evidenciará cuando los resultados cuantitativos señalen los aspectos emergentes sobre los cuales se hará énfasis en el proceso de aproximación cualitativa.

La población y la muestra

Para el desarrollo de este estudio, en su primera fase, la población estuvo constituida por el total de los estudiantes de pregrado de la Facultad de Educación de la Sede Principal de UNIMINUTO matriculados en el periodo académico 2019-10, la cual es de un total de 3278 estudiantes, correspondientes a los seis programas de licenciatura ofertados por la Facultad, a saber:

- Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deportes
- Licenciatura en Educación/Pedagogía Infantil
- Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana
- Licenciatura en Idioma Extranjero Inglés
- Licenciatura en Educación Artística
- Licenciatura en Informática

La muestra estuvo constituida por 539 estudiantes de las jornadas mañana, tarde y noche de los programas mencionados, y de diferentes semestres, quienes respondieron un cuestionario on-line de 25 preguntas relacionadas con el Pensamiento Crítico, como se mostrará más adelante, en la sección tres. Esta porción representa un 16,6% del total de estudiantes de la Facultad.

Para la segunda fase, la población estuvo constituida por 42 estudiantes de los seis programas de Licenciatura de tercer semestre en adelante, quienes participaron de grupos focales desarrollados a partir del planteamiento de situaciones que implican aspectos concernientes

a algunas de las dimensiones del pensamiento crítico, y preguntas abiertas surgidas a partir de los análisis llevados a cabo en la primera fase. La cantidad de estudiantes estuvo determinada por las posibilidades reales de realizar encuentros presenciales durante el semestre académico sin trastocar las actividades evaluativas o lectivas de cada curso, y también por el propósito de poder focalizar mejor la participación estudiantil. La participación de los estudiantes de esta fase estuvo dinamizada por el instrumento recogido en el Anexo 2 Instrumento de profundización en estándares del pensamiento crítico.

Es importante anotar que en este estudio exploratorio no se realizó una aproximación ni a la práctica ni al pensamiento de los profesores en relación con el pensamiento crítico, toda vez que el foco de atención se centró ante todo en los estudiantes, sus desempeños y percepciones frente al pensamiento crítico. La aproximación a los profesores se tiene prevista como parte de una segunda investigación.

El alcance y tipo de estudio

Esta investigación se ha asumido bajo la forma metodológica de estudio transversal exploratorio, cuyo propósito es, según Hernández-Sampieri, Fernández y Baptista

“comenzar a conocer una variable o un conjunto de variables, una comunidad, un contexto, un evento, una situación. Se trata de una exploración inicial en un momento específico. Por lo general, se aplican a problemas de investigación nuevos o poco conocidos; además, constituyen el preámbulo de otros diseños (no experimentales y experimentales)” (p. 155).

En este caso, las variables vienen dadas por el pensamiento crítico y la formación universitaria, y la relación que entre ellas pueda establecerse.

El ejercicio de esta investigación se ha concebido entonces como una aproximación de carácter exploratorio, por lo que no representa un análisis exhaustivo o explicativo acerca del desarrollo del Pensamiento Crítico en los programas de licenciatura de UNIMINUTO, como si podrían en su momento desarrollarse bajo estudios de otro carácter. Por lo mismo, considera el proceso formativo en su generalidad, como un todo, lo cual implica que, desde el punto de vista analítico, no entra bajo su consideración la distinción o profundización, en tanto objeto de

estudio, entre los componentes curriculares de los distintos programas: Básico Profesional, Minuto de Dios, Profesional y Profesional Complementario ni, por ende, entre los espacios académicos que los constituyen en cada una de las licenciaturas.

Por último, aunque no menos importante, se hace necesario mencionar que el equipo de investigación estuvo conformado por dos docentes (líderes del semillero EKIRAJAWAA) y nueve estudiantes pertenecientes a las licenciaturas en Educación Física, Lenguas Extranjeras y Pedagogía Infantil. Particularmente el rol de los estudiantes dentro del proceso de investigación estuvo dado en la búsqueda y referenciación bibliográfica, elaboración de resúmenes analíticos, apoyo en la aplicación de la encuesta on-line, análisis e interpretación de resultados y apoyo al diseño de las preguntas del grupo focal, actividades todas ellas monitoreadas y direccionadas por los docentes investigadores. Este aspecto de la investigación se considera fundamental, en la medida en que ha contribuido a la generación de capacidades investigativas de los futuros licenciados participantes del semillero, y propiciado un acercamiento significativo al campo del pensamiento crítico.

La encuesta sobre el desarrollo de las dimensiones del pensamiento crítico

Buscando dar cuenta de la dimensión realista u objetivista del pensamiento crítico, se diseñó una encuesta de 25 ítems, cada uno de los cuales formulaba afirmaciones relacionadas con los estándares de pensamiento crítico identificados por Paul y Elder (2005). La encuesta tipo escala Likert se estructuró con una gradación desde las siguientes posibilidades:

- Nunca
- Casi Nunca
- A veces
- Casi siempre
- Siempre

La estructuración de la encuesta estuvo relacionada de manera directa con la clasificación de las diferentes competencias identificadas por Paul & Elder (2005) para diferentes ámbitos fundamentales del pensamiento crítico, como se muestra a continuación:

Tabla 4. Competencias y estándares estructurantes de la encuesta sobre las dimensiones del pensamiento crítico.

Competencias	Estándares
Competencias enfocadas en los elementos del razonamiento y los estándares intelectuales	<p>Estándar Uno: Propósitos, Metas y Objetivos</p> <p>Estándar Dos: Preguntas, Problemas y Temas</p> <p>Estándar Tres: Información, Datos, Evidencia y Experiencia</p> <p>Estándar Cuatro: Inferencias e Interpretaciones</p> <p>Estándar Cinco: Suposiciones y Condiciones Previas (Presuposiciones)</p> <p>Estándar Seis: Conceptos, Teorías, Principios, Definiciones, Leyes y Axiomas</p> <p>Estándar Siete: Implicaciones y Consecuencias</p> <p>Estándar Ocho: Puntos de Vista y Marcos de Referencia</p>
Competencia enfocada en los estándares intelectuales universales:	<p>Estándar Nueve: Evaluar el Pensamiento</p>
Competencias enfocadas en rasgos intelectuales, virtudes o disposiciones	<p>Estándar Diez: Imparcialidad del Pensamiento</p> <p>Estándar Once: Humildad Intelectual</p> <p>Estándar Doce: Valentía o Coraje Intelectual</p> <p>Estándar Trece: Empatía Intelectual</p> <p>Estándar Catorce: Integridad Intelectual</p> <p>Estándar Quince: Perseverancia Intelectual</p> <p>Estándar Dieciséis: Confianza en la Razón</p> <p>Estándar Diecisiete: Autonomía Intelectual</p>
Competencias que atienden las barreras para desarrollar el pensamiento racional	<p>Estándar Dieciocho: Elementos del pensamiento egocéntrico</p> <p>Estándar Diecinueve: Elementos del pensamiento sociocéntrico</p>

Continuación Tabla 4. Competencias y estándares estructurantes de la encuesta sobre las dimensiones del pensamiento crítico.

Competencias	Estándares
<p>Competencias enfocadas en las habilidades del pensamiento crítico esenciales para el aprendizaje.</p>	<p>Estándar Veinte: Habilidades en el Arte de Estudiar y Aprender</p> <p>Estándar Veintiuno: Habilidades en el arte de Formular Preguntas Esenciales.</p> <p>Estándar Veintidós: Habilidades en el Arte de Leer con Atención.</p> <p>Estándar Veintitrés: Habilidades en el Arte de la Escritura Sustantiva.</p>
<p>Competencias enfocadas en dominios específicos del pensamiento en los medios de Noticias Nacionales y Mundiales.</p>	<p>Estándar Veinticuatro: Capacidades de Razonamiento Ético.</p> <p>Estándar Veinticinco: Habilidades para detectar sesgos o tendencias y propaganda.</p>

Fuente: Elaboración propia con base en Paul & Elder (2005)

Para cada estándar se formuló una cuestión que diera cuenta directa, de la intencionalidad y contenido de los principios, indicadores de desempeño y disposiciones formulados, así mismo, por Paul & Elder (2005). Así, por ejemplo, en relación con el estándar uno, se estructuró de la siguiente manera:

Tabla 5. Estructura de cuestión planteada en la encuesta a estudiantes

Estándar Uno: Propósitos, Metas y Objetivos
Descripción: Los estudiantes que piensan críticamente reconocen que todo pensamiento tiene un propósito, objetivo, meta o función
Principio de pensamiento crítico: Si tienes claro tu propósito, lo que quieres lograr o alcanzar, es más probable que lo alcances que cuando no lo tienes claro. Es más, procurar cualquier propósito específico se justifica solo cuando el propósito es justo para todas las personas, animales y/o grupos involucrados.
Indicadores y disposiciones: Los estudiantes que piensan críticamente buscan comprender no solo lo que están aprendiendo sino el porqué; formulan propósitos, metas y objetivos que son claros, razonables y justos. También identifican propósitos que no son claros, que son inconsistentes, irreales e injustos.
Situación: Interpelo al docente cuando no encuentro la utilidad o propósito de lo que estoy aprendiendo, o no veo relación de los contenidos con mi futuro campo de desempeño profesional.

Fuente: Elaboración propia con base en Paul & Elder (2005)

Naturalmente, en el instrumento, el estudiante solo daba cuenta o se relacionaba con el ítem o situación; los demás elementos se tuvieron en cuenta para la interpretación y el análisis por parte del equipo de investigación. Por otra parte, cabe resaltar que, para la formulación de cada ítem o situación, previamente elaborada por los docentes líderes del semillero, se contó con la revisión y sugerencias de ajuste de docentes de diferentes programas de la Facultad, quienes valoraron su consistencia y claridad.

La encuesta fue aplicada vía on-line como formulario de Google, durante el primer semestre del año 2019, aprovechándose para su difusión y aplicación escenarios como la Semana de la Facultad de Educación, y de manera específica, el encuentro Retomado la Palabra, desarrollado por el

Semillero de Investigación. Una circunstancia que coadyuvó al diligenciamiento del instrumento fue el apoyo de los coordinadores de programa en su difusión. En total, fue respondida por 539 estudiantes de los seis programas de licenciatura.

Por semestre en curso, las respuestas obtenidas se distribuyeron de la siguiente manera:

Tabla 6. Respuestas obtenidas en la encuesta a estudiantes

Semestre	Respuestas
I	67
II	189
III	26
IV	21
V	49
VI	16
VII	44
VIII	71
IX	49
X	7
Total	539

Fuente: Elaboración propia.

Cabe aclarar que, en la Facultad de Educación, los programas académicos se ofrecen en 9 semestres; el caso de los estudiantes que afirmaron estar cursando 10 semestre, puede obedecer a que, en el momento, se encontraban cursando espacios académicos faltantes dentro de su pensum o ruta sugerida.

En cuanto a la cantidad de encuestas respondidas por programa, el total se distribuye así:

Tabla 7. Distribución de encuestas respondidas por Licenciatura

Programa	Total de estudiantes (respuestas)
Licenciatura en Pedagogía/ Educación Infantil	209
Licenciatura en Lenguas extranjeras con énfasis en inglés	169
Licenciatura en Educación Artística	74
Licenciatura en Educación Física	59
Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana	21
Licenciatura en Informática	7
Total	539

Fuente: Elaboración propia.

El total de la población encuestada corresponde a 399 mujeres y 140 hombres. Sus rangos de edad se distribuyen de la siguiente manera:

Tabla 8. Distribución por rango de edad de estudiantes

Rango de edad	Total de estudiantes
15-20 años	251
21-25 años	201
26-30 años	42
31-35 años	16
36-40 años	8
+ 40 años	6
Sin respuesta	15
Total	539

Fuente: Elaboración propia.

Ejercicios de profundización en grupos

Una vez realizadas las encuestas, tabulada y analizada la información, por pregunta y por licenciatura, con la ayuda del equipo de investigación del semillero, se identificaron aspectos que merecían ser profundizados mediante el acercamiento específico que brindan los ejercicios de escritura y el grupo focal en tanto técnica de recolección de información que pueden dar cuenta en mayor medida del pensamiento y sentir de los estudiantes. De manera particular, los ítems seleccionados fueron aquellos que tuvieron un margen significativo de respuesta en la opción “a veces”, en la medida en que la ambigüedad de este tipo de respuesta fuera considerada, para cada caso particular, susceptible de una indagación orientada a confirmar el carácter positivo o negativo de la respuesta.

De esta forma, se diseñó un segundo instrumento de cinco preguntas abiertas, referidas a distintas situaciones, el cual fue aplicado en el segundo semestre de 2019 en el espacio de una de las clases de los profesores del semillero que, por ser transversal, propició la participación de estudiantes de distintas licenciaturas que habían diligenciado la encuesta en la primera fase.

El instrumento puede apreciarse en el Anexo 2. En general fue estructurado planteando situaciones que demandaban del estudiante el análisis y la toma de postura frente a las mismas. Las situaciones del instrumento correspondieron de la siguiente manera, a las preguntas de la encuesta que dejaban lugar a discusiones:

Tabla 9. Estándares de competencia de pensamiento crítico profundizadas en encuentro con los estudiantes

Situación	Estándar de referencia	Aspecto por profundizar
Situación 1	Estándar 6 de Pensamiento crítico, pregunta 6 de la encuesta	Utilización ideológica de los conceptos
Situación 2	Estándar 9 de Pensamiento crítico, pregunta 9 de la encuesta	Evaluación y crítica del propio pensamiento
Situación 3	Estándar 23 de Pensamiento crítico, pregunta 12 de la encuesta	Habilidades escriturales
Situación 4	Estándar 25 de Pensamiento crítico, pregunta 25 de la encuesta	Capacidad de detectar tendencias de los medios de información y propaganda
Situación 5	Estándar 19 de Pensamiento crítico, pregunta 19 de la encuesta	Pensamiento sociocéntrico

Fuente: Elaboración propia.

El tiempo fue el principal factor adverso contra el que tuvo que luchar el equipo de investigación, particularmente en este segundo momento, toda vez que debieron de utilizarse las horas propias de clases de los docentes, ante la imposibilidad de poder reunir los grupos en un momento diferente, ya por los cruces de horarios, ya por las circunstancias aparejadas al cierre de semestre.

Una vez finalizada la aplicación de este segundo ciclo de instrumentos, analizando y cotejando las respuestas de los estudiantes con las idealmente esperadas en el marco de los estándares de pensamiento crítico en cuestión, se procedió a realizar, también en los espacios de clase, dos grupos focales con los estudiantes participantes, esta vez desde preguntas abiertas, directamente relacionadas con su percepción acerca del aporte que les ha brindado el proceso de formación en la universidad al desarrollo de su pensamiento crítico.

Esta última fase de aplicación estuvo relacionada, más que con los estándares de pensamiento crítico en sí, con categorías relacionadas con la segunda dimensión del pensamiento crítico esbozada en el marco teórico, es decir, la dimensión posibilista. En este punto, el grupo

focal procedió a manera de conversatorio desde preguntas previamente estructuradas, pero con la posibilidad de ahondar en aspectos que desde el punto de vista de los estudiantes y del curso de la discusión misma, merecieran ser profundizados.

Análisis de resultados

A continuación, se presenta una descripción de los principales hallazgos surgidos a propósito de este acercamiento al desarrollo del pensamiento crítico en los programas de Licenciatura de UNIMINUTO Sede Principal, dando cuenta, para su organización de las vertientes o dimensiones del pensamiento crítico establecidas en la sección anterior.

Sobre la dimensión realista u objetivista del pensamiento crítico

La respuesta a la encuesta permite una aproximación inicial acerca del desarrollo del pensamiento crítico en tanto conjunto de competencias evidenciables dentro del proceso formativo de los estudiantes. El propósito de su desarrollo fue lograr una “instantánea” descriptiva de cuál es el lugar o posición en que se encontrarían los estudiantes de UNIMINUTO en relación con una serie deseable de estándares de competencia de pensamiento crítico, para de esta manera acercarse a una primera caracterización de la incidencia de la formación dada por la Universidad frente al pensamiento crítico.

De las competencias enfocadas en los elementos del razonamiento y los estándares intelectuales

Este grupo de competencias se refiere a los elementos fundamentales o más básicos del razonamiento, que han sido caracterizados por Paul & Elder (2003, 2005) en su referencia al concepto y a los estándares del pensamiento crítico. Tales elementos son: el propósito, las preguntas, la información, la interpretación, los conceptos, los supuestos, las implicaciones y los puntos de vista, que serían constitutivos de todo razonamiento debidamente orientado.

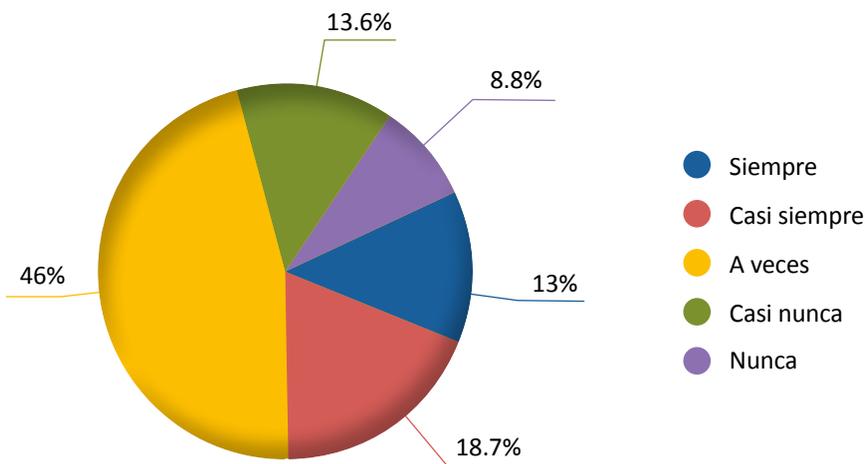
Lo primero que salta a la vista respecto a este grupo de estándares, y en general respecto a todos, es que la generalidad de encuestados no afirma de manera taxativa su identificación con el desarrollo de la com-

petencia, es decir, no se acercan en una proporción significativa al “siempre” como ideal. De forma específica para este grupo de competencias, los porcentajes de identificación total u óptima con los enunciados no superan el 35%, de forma que las porciones restantes, de una u otra manera, dejan ver un elemento de duda en su reconocimiento del enunciado como ideal concretado en sus propias realidades de estudiantes.

De este grupo de estándares, llama la atención en el consolidado de respuestas que, frente a uno de los elementos más importantes del pensamiento crítico: los propósitos del pensamiento, que implican la reflexión para comprender no solo lo que se está aprendiendo o se va a aprender sino su porqué, la formulación de propósitos, metas y objetivos claros, razonables y justos en relación con el aprendizaje, los estudiantes en una proporción significativa reconocen que no interactúan o dudosamente interactuarían con sus docentes en pro de clarificar la utilidad y los propósitos de los contenidos, temas o problemas a abordar en los espacios académicos.

Figura 1. Resultados generales pregunta número 1 sobre propósitos del aprendizaje

1. Interpelo al docente cuando no encuentro la utilidad o propósito de lo que estoy aprendiendo, o no veo relación de los contenidos con mi futuro campo de desempeño profesional.



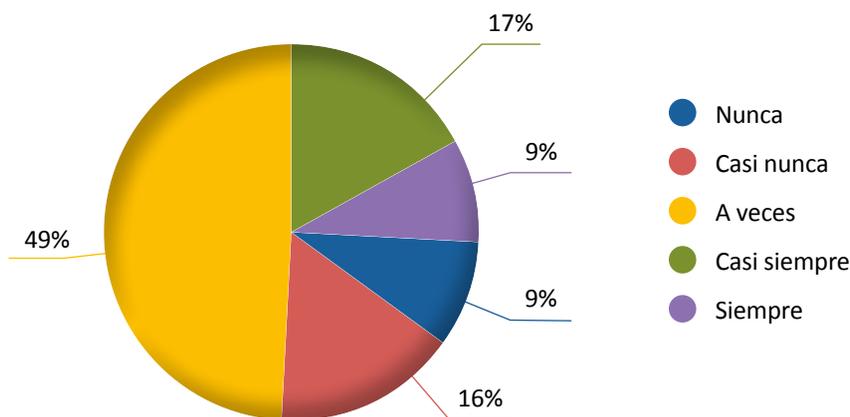
Fuente: Elaboración propia.

La actitud evidenciada frente a esta afirmación, desplaza la atención hacia lo que sucede en el aula de clase en la interacción entre docentes y estudiantes, hacia los climas de aula, el tipo de relaciones pedagógicas, y demás factores de orden cualitativo que pueden incidir en que, en el aula de clase, se propicie un ambiente pedagógicamente constructivo que involucre al estudiante como agente activo de su propio proceso formativo, capaz de comprender la relación que guardan los contenidos o las actividades a realizar con el fortalecimiento de su perfil como futuro profesional de la educación.

En lo que se refiere a las diferencias por programas, vale decir que la Licenciatura en Educación/Pedagogía Infantil deja ver una mayor prevalencia de la actitud de no interpelar al docente en relación con los propósitos de aprendizaje, pero esta tendencia es aún más acentuada en la Licenciatura en Idiomas Extranjeros Inglés, donde casi el 50% de los estudiantes encuestados deja ver indecisión frente a la necesidad de interpelar al docente cuando no se evidencia la utilidad o propósito de lo que se está aprendiendo.

Figura 2. Licenciatura en Idioma Extranjero Inglés.
Resultados pregunta número 1 sobre propósitos del aprendizaje

1. **Interpelo al docente cuando no encuentro la utilidad o propósito de lo que estoy aprendiendo, o no veo relación de los contenidos con mi futuro campo de desempeño profesional.**



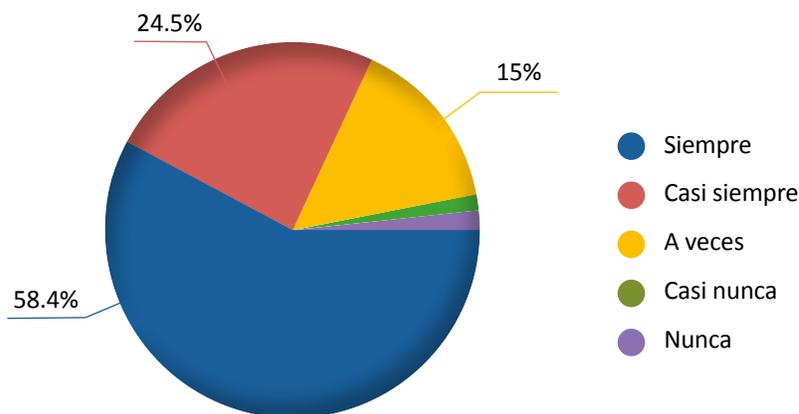
Fuente: Elaboración propia.

La situación de este programa contrasta con la de otras licenciaturas, como por ejemplo la Licenciatura en Educación Física o la Licenciatura en Educación Artística, en las cuales los porcentajes de estudiantes que decididamente interpelarían a los docentes cuando no comprenden los propósitos u objetivos del aprendizaje, se acercan al 40%. Es posible que las diferencias obedezcan a factores ligados al campo disciplinar y a las tradiciones en las que se inscribe dentro de ellos la apropiación de sus distintos contenidos y relaciones con el conocimiento.

En otro sentido, cabe señalar que las competencias relacionadas con el papel de la pregunta como dinamizadora del conocimiento, así como con el reconocimiento de las implicaciones de las diferentes formas de pensar, encuentran un relativamente alto grado de apropiación y posiblemente de desarrollo entre los estudiantes de las licenciaturas, como se puede observar en los siguientes gráficos:

Figura 3. Global de apreciaciones acerca de las implicaciones de las diferentes maneras de pensar.

7. Considero que toda forma de pensar y actuar trae unas implicaciones las cuales deben ser reflexionadas para comprenderlas en sus causas y efectos.



Fuente: Elaboración propia.

Mención aparte merece la pregunta 6, alusiva al estándar de pensamiento crítico referido a los conceptos en su doble condición de elementos articuladores o estructuradores del pensamiento y constructos de resonancia ideológica. A este respecto, cabe decir que lo esperable de la respuesta de estudiantes del nivel universitario debería ser el reconocimiento pleno de ambos aspectos y su implicación. Sin embargo, los resultados muestran que esta condición es más fácilmente reconocible para unos programas que para otros, siendo los casos paradigmáticos las Licenciaturas en Humanidades y la Licenciatura en Educación Física, diferencia inicial y parcialmente justificable si se atendiera solamente al énfasis disciplinar, pero inquietante si se considera que todos los programas de licenciatura cuentan con un componente robusto de transversales cuyo contenido encierra elementos potencialmente enriquecedores para el trabajo de conceptos y sobre conceptos.

Tabla 10. Disposición favorable al reconocimiento del papel estructurante de los conceptos y su uso ideológico

Programa	Porcentaje
Licenciatura en Humanidades	76%
Licenciatura en Educación/ Pedagogía Infantil	66%
Licenciatura en Artística	59%
Licenciatura en inglés	61%
Licenciatura en Educación Física	50%

Fuente: Elaboración propia con base en resultados de la encuesta de pensamiento crítico.

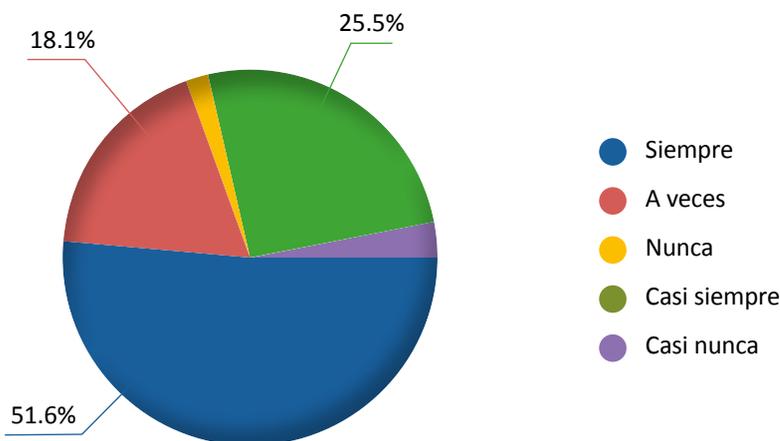
De las competencias enfocadas en los elementos del razonamiento y los estándares intelectuales

En general, una porción significativa de estudiantes (cerca de dos terceras partes) reconoce la importancia del ejercicio de la autorreflexión sobre el propio pensamiento y el de otros, y su relación con estándares intelectuales como la claridad, la profundidad y la precisión. Esta disposición se relaciona a su vez con virtudes del pensamiento crítico como la humildad intelectual, que no es otra cosa que el reconocimiento o distinción de lo que se sabe y lo que no se sabe. Para Paul y

Elder (2005) “depende de reconocer que uno no debe asegurar más de lo que realmente sabe. No implica la carencia de una personalidad fuerte ni el ser sumiso, sino que implica la carencia de pretensión intelectual, jactancia o presunción” (p.30)

Figura 4. Global de apreciaciones acerca de la humildad intelectual.

11. Cuando no domino un tema o contenido reconozco los límites de mi conocimiento y la necesidad de seguir aprendiendo.

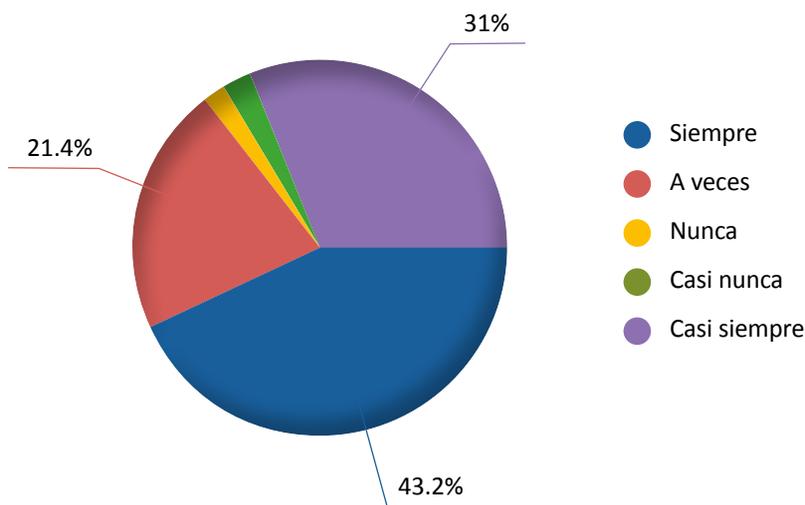


Fuente: Elaboración propia.

La conciencia de los límites de los propios aprendizajes, de lo que se ha aprendido y de lo que falta por aprender, permite perfilar una de las características de los estudiantes de UNIMINUTO y es su disposición a seguir aprendiendo y dejarse conducir por el docente, más allá de los resultados, lo cual sería indicativo de una mentalidad abierta. Esta respuesta es concordante con la importancia que otorgan al afrontamiento de las vicisitudes que se presentan a lo largo de su formación:

Figura 5. Global de apreciaciones acerca del afrontamiento de dificultades en el aprendizaje

11. Ante las dificultades académicas que me generan frustración, mi actitud es enfrentarlas y seguir adelante sin importar su nivel de dificultad.



Fuente: Elaboración propia.

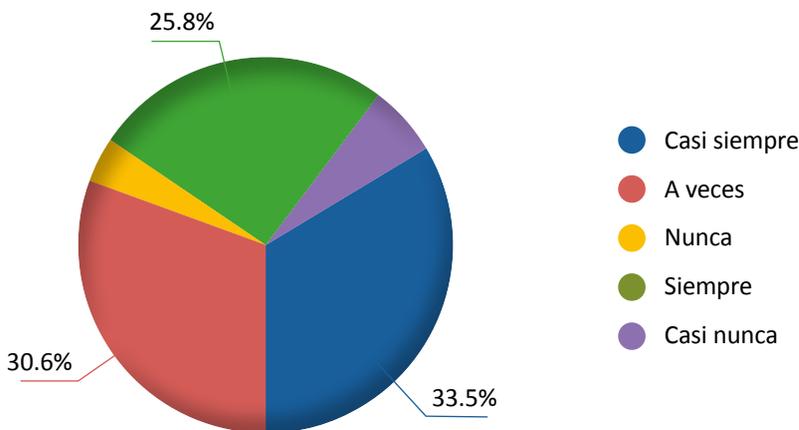
Una de las virtudes intelectuales que más llama la atención de los estándares de pensamiento crítico es la del coraje intelectual, definido así por Paul & Elder (2005):

El coraje intelectual es el conocimiento de la necesidad de enfrentar y de abordar con justicia las ideas, creencias o puntos de vista hacia los cuales uno tiene fuertes emociones negativas y hacia los que no ha sido seriamente considerado. El coraje intelectual también implica la voluntad para enfrentar la desaprobación del grupo al expresar una idea que no sea popular o desafiar una que sí lo sea. Está conectado a reconocer que las ideas consideradas peligrosas o absurdas dentro de una sociedad, son algunas veces racionalmente justificadas (en su totalidad o en parte) (pp.34-35).

Cerca de las dos terceras partes del estudiantado de Licenciatura encuestados, estaría resueltamente dispuesto a levantar su voz frente a creencias, posiciones o juicios irracionales o cuestionables, aunque populares. La parte restante, manifiesta una posición más insegura o decididamente no lo haría.

Figura 6. Global de apreciaciones acerca de la postura frente a ideas o planteamientos tradicionales o creencias

12. Cuando no estoy de acuerdo con ideas tradicionales de la sociedad, o creencias comúnmente aceptadas, doy mi posición tendiendo hacia lo que considero justo; así el grupo no apruebe mis planteamientos.



Fuente: Elaboración propia.

Este aspecto del pensamiento crítico es importante, en la medida en que la construcción de la cultura política de una sociedad pasa por sentar o fijar una posición propia frente a prácticas o creencias arraigadas legitimadoras de concepciones hegemónicas de la sociedad, y también porque si, siguiendo a Lipman, el producto del pensamiento crítico es un juicio, éste no trascendería de forma significativa para la vida social, del marco de las propias convicciones.

Tabla 11. Identificación favorable con actitudes de coraje intelectual

Programa	Porcentaje
Licenciatura en Educación Física	66%
Licenciatura en Humanidades	61%
Licenciatura en Ed. Artística	61%
Licenciatura en Pedagogía Infantil	59%
Licenciatura Inglés	55%

Fuente: Elaboración propia.

En el análisis por programa, destaca que dos terceras partes de los estudiantes del Programa de Licenciatura en Educación Física darían cuenta del desarrollo de esta actitud intelectual, lo cual resulta significativo en términos de capacidades potenciales para el desarrollo de competencias argumentales a partir de situaciones, y que pueden favorecer a su vez el desarrollo de las competencias ciudadanas. En todo caso, un aspecto interesante por profundizar sería si el relativamente alto nivel de coraje intelectual en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Física tenga que ver, en algún grado, con particularidades del campo disciplinar.

Otra de las actitudes intelectuales que forma parte de los estándares de pensamiento crítico es la empatía intelectual, que en palabras de Paul & Elder (2005) significa

“el conocimiento de la necesidad de colocarse figuradamente en el lugar de los demás, para genuinamente comprenderlos. La mente no desarrolla de manera natural la empatía intelectual. Más bien está predispuesta hacia su opuesto— pensando dentro de su limitado punto de vista.” (p.34)

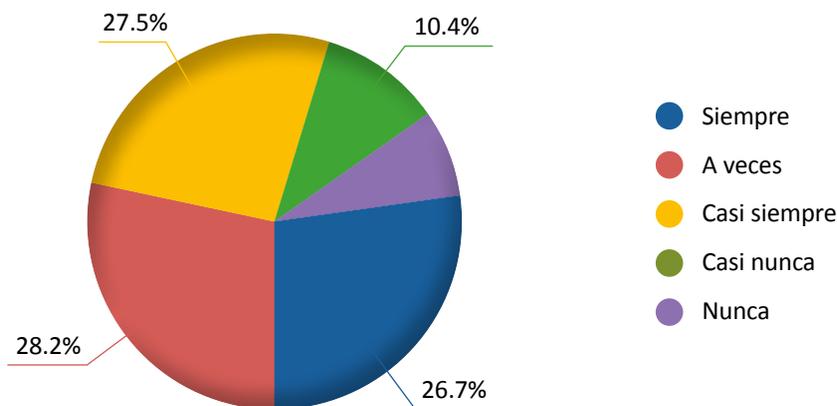
Si bien los estudiantes afirman en buena proporción (64%) estar dispuestos a colocarse en el lugar del otro cuando no comparten un punto de vista diferente al propio, la evaluación de este ítem habría de transitar por la realización de ejercicios de escucha como forma de desarrollo de la empatía, en la perspectiva de acercarse a la manera como los estudiantes pueden llegar a apropiarse de los puntos de vista ajenos como parte de la clarificación de su propio pensamiento. Con todo, a propósito de la pregunta 18, referida de manera especial a la escucha y al pensamiento egocéntrico, se puede observar, como se verá a continuación, que dicha disposición muestra en general un decrecimiento.

Competencias que atienden las barreras para desarrollar el pensamiento racional

En efecto, una de las tendencias del pensamiento según Paul & Elder es la egocentricidad, tendencia contraria, como es evidente, al pensamiento crítico. En teoría, un pensador crítico debiera estar alerta ante toda evolución egocéntrica en su manera de pensar y exponer su pensamiento a los demás. Los que escuchan y los que casi siempre escuchan son cerca de la mitad de los estudiantes, mientras que la otra mitad es indecisa o sencillamente no lo hace.

Figura 7. Global de apreciaciones acerca del egocentrismo

18. En las discusiones que normalmente mantengo con mis compañeros procuro escuchar antes que hablar; pues reconozco que defendiendo mis ideas con argumentos cagados de egocentrismo.



Fuente: Elaboración propia.

Ahora bien, hay que decir que este aspecto del pensamiento crítico es bastante complejo y en últimas polémico, no solo porque supondría desde el punto de vista del trabajo pedagógico dispositivos que permitieran evidenciar y deconstruir tendencias ocultas de carácter egocéntrico en el pensamiento del estudiante, sino por la misma concepción del ser humano de la que parte, cercana a aquellas que postulan

la prevalencia de instintos egoístas por encima de otros de carácter altruista, como se postulara en algún momento por algunos filósofos en la modernidad.

En efecto, cuando Paul y Elder (2005) definen, al hablar del pensamiento egocéntrico, que

“la mente humana es por naturaleza, egocéntrica. La mente por naturaleza no posee ni desarrolla tendencias racionales. Su modo natural de pensamiento se centra en sus tendencias egocéntricas, centradas en sí mismo”,

Hacen recordar planteamientos de filósofos como Hobbes, y los debates acerca de la innata bondad o maldad de la naturaleza humana, lo cual sería un aspecto por discutir desde el punto de vista teórico, ya que son muchos los interrogantes que surgen al plantearse una naturaleza de la mente humana.

Por otra parte, puede que lo que se quiera ver por Paul & Elder (2005) como egocentrismo o como tendencia a “observar al mundo en términos del beneficio propio, para buscar gratificación constantemente, para procurar los deseos egoístas aún a expensas de los derechos y necesidades de los demás.” (p. 39) no sea tal, sino más bien una disposición a no desandar el camino de la propia experiencia subjetiva o el negarse a asumir riesgos que pongan en entredicho la comodidad de las propias concepciones, sin que eso suponga en el estudiante un ejercicio calculador (maquiavélico) impulsado por instintos egoístas; más bien puede ser una tendencia superable a partir de la necesidad de reconocer los límites del propio saber, como ya se puso de relieve en los estándares referidos a la humildad intelectual. En cualquier caso, se reconocería entonces que un pensador crítico no es un pensador egocéntrico, en la medida en que tiene la capacidad de entender que su propia experiencia es solo un punto de referencia en la comprensión del mundo.

La pregunta 19, referida al estándar 19 de pensamiento crítico denominado “pensamiento sociocéntrico” fue una de las que más controversia generó dentro del equipo de investigación y que, por lo tanto, demandó ser profundizada mediante grupo focal. Según Paul y Elder (2005) los pensadores críticos:

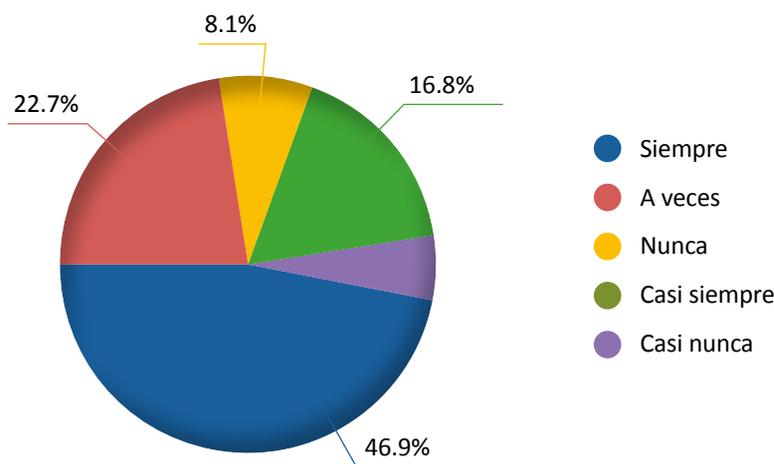
...reconocen que es natural que los humanos piensen sociocéntricamente, que sean animales de “manada”, ampliamente influenciados por los grupos y funcionando dentro de éstos y, debido a que la mayoría de

las personas son ampliamente egocéntricas o centradas en sí mismas, terminan formando grupos que están altamente centrados en sí mismos. Debido al egocentrismo y al sociocentrismo, la mayoría de la gente supone la veracidad de sus propias creencias y las de sus grupos... reconocen que los humanos se inclinan a ser acríticamente nacionalistas y etnocéntricos...Activamente resisten esta tendencia, observándose a sí mismos no solo como ciudadanos de un país en particular, sino, además, como ciudadanos del mundo. (p.41)

Ahora bien, la cuestión planteada en la encuesta, referida a la práctica existente en ciertas sociedades medio orientales de ascendencia musulmana, por la cual las mujeres deben cumplir con varias prescripciones en torno al cubrimiento y visibilidad del rostro, como una cuestión ante todo o fundamentalmente de derechos humanos, suscita varias interpretaciones en relación con el pensamiento socio céntrico, toda vez que cerca de la mitad de los estudiantes considera que a todas luces si lo es; mientras que el resto se torna indeciso o considera que en definitiva no puede llegar a serlo.

Figura 8. Global de apreciaciones acerca del pensamiento sociocéntrico.

19. Considero que casos como la prohibición de que las mujeres puedan mostrar su rostro públicamente en ciertas sociedades de medio oriente; es fundamentalmente violación de los derechos humanos.



Fuente: Elaboración propia.

Porque, en efecto, el hecho de considerarlo como una situación primordialmente de derechos humanos oscurece ciertos aspectos o condicionamientos socioculturales que se deben tener en cuenta a la hora de comprender esta práctica, como las tradiciones religiosas de un pueblo milenario y su arraigo en las personas, la percepción que ellas tienen sobre las mismas y su significado, entre otras, pudiendo ser una actitud sociocéntrica justamente el considerarlo *fundamentalmente* un asunto de derechos humanos, en la medida en que si bien estos son considerados universales y caros para nuestra sociedad, la manera como han sido apropiados y tematizados por occidente hasta el punto de convertirse en el estandarte de luchas nacionales y transnacionales, ha entrado o puede entrar en conflicto con visiones no occidentales del mundo, para las cuales podría resultar perturbadora para sus tradiciones una visión absolutista de los derechos relacionados con la libertad de expresión o libre desarrollo de la personalidad, como lo ha llegado a ser para nuestra cultura. En cualquier caso, la cuestión hubo de ser profundizada en el ejercicio del grupo focal, cuyos resultados se presentarán más adelante.

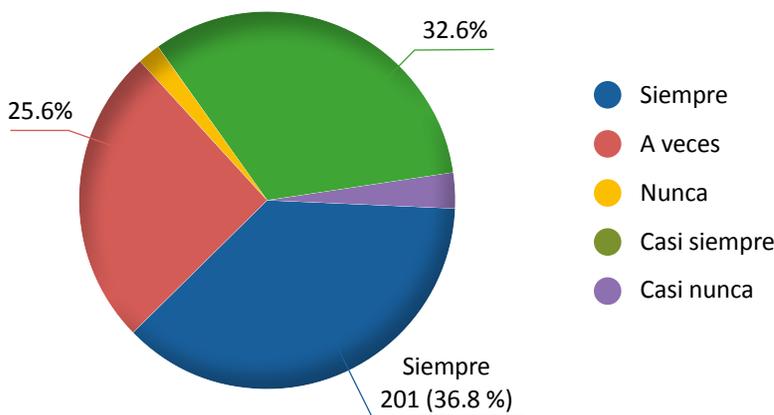
Competencias enfocadas en las habilidades del pensamiento crítico esenciales para el aprendizaje

Este grupo de competencias se concentra fundamentalmente en los hábitos de estudiar y las habilidades básicas formular preguntas, leer y escribir, frente a las cuales ha existido gran preocupación en UNIMINUTO.

Respecto a los hábitos de autonomía y responsabilidad frente al aprendizaje, se repite la tendencia de las preguntas anteriores, donde casi una tercera parte de los estudiantes se coloca en un margen dubitativo o negativo frente a la afirmación que los concibe como artífices de su propio proceso de aprendizaje.

Figura 9. Global de apreciaciones acerca de la propia responsabilidad en el aprendizaje.

20. Comprendo que mi aprendizaje es una responsabilidad que me compete únicamente a mí, por lo tanto no me quedo con los saberes dados por mis profesores sino que usualmente indago más allá de lo dado, pues la transmisión del conocimiento no garantiza la aprehensión y utilización del mismo en la vida cotidiana.



Fuente: Elaboración propia.

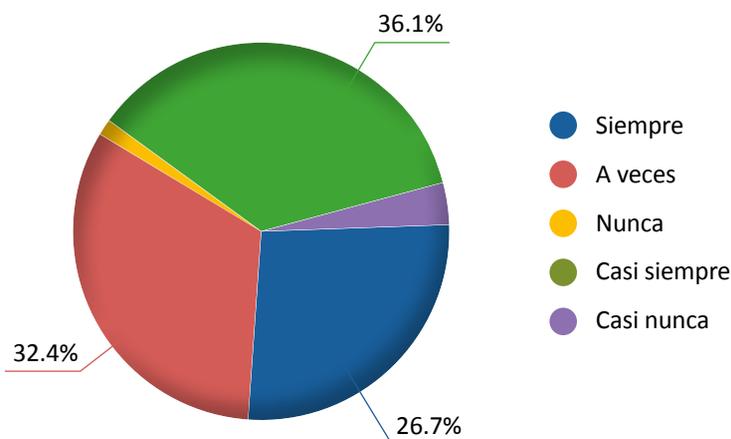
Esto último resulta un tanto preocupante, en la medida en que, como es sabido, cualquier carrera universitaria no agota o es insuficiente frente a toda la demanda cognitiva y procedimental que pueda representar su propio campo profesional. Así, el ideal sería, con Paul & Elder (2005), que los estudiantes “no dependan pasivamente de los demás para que les “enseñen”; más bien están comprometidos a desarrollar sus propias capacidades de razonamiento para que puedan aprender en cualquier dominio de pensamiento, en cualquier materia o disciplina, en cualquier profesión.” (p. 42). En el caso de la profesión docente, sería ideal acercarse a un aprendizaje autónomo.

Con relación a la formulación de preguntas, analizada desde la afirmación dos, mediante la cual los estudiantes reconocían su contribución al logro de sus aprendizajes, ahora, en un nuevo cuestionamiento, relacionado esta vez con su papel activo como formuladores de interrogantes,

se evidencia un leve descenso, ya que cerca de una tercera parte afirma no fundamentar o fundamentar parcialmente su propio trabajo académico desde los mismos. Esto puede significar que se debería fortalecer el trabajo pedagógico en torno a las preguntas propias de los estudiantes como ejes del conocimiento y del aprendizaje, dimensión que bien concebida conduciría al lugar que desde lo curricular se otorga a la pregunta o a los problemas como detonantes del aprendizaje.

Figura 10. Global de apreciaciones acerca del papel de la pregunta en el aprendizaje.

20. La comprensión del mundo nace fundamentalmente de una pregunta esencial; por lo tanto mi acción académica se fundamenta en la construcción de preguntas que fortalezcan la claridad de la realidad.

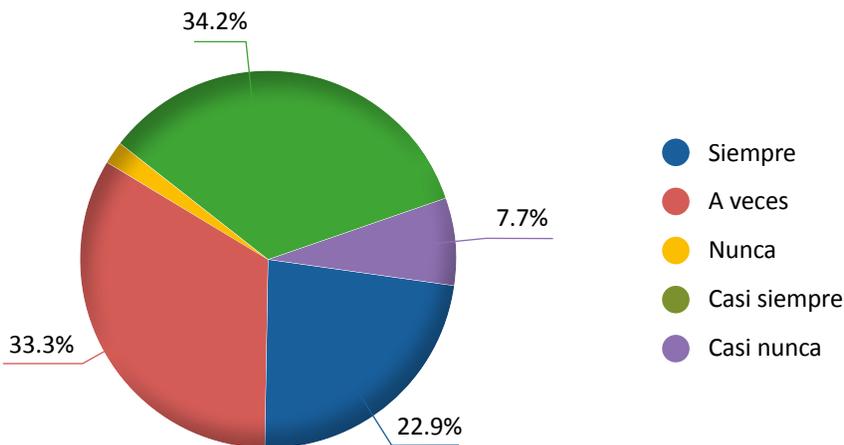


Fuente: Elaboración propia.

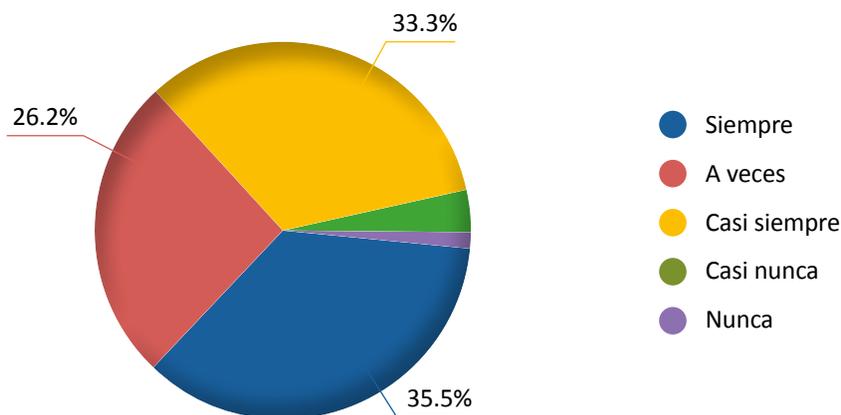
Las últimas dos preguntas de esta sección hacen alusión, respectivamente, al proceso lector y escritor. Frente al primero, es sorprendente que cerca de un 44% de los estudiantes en sus prácticas lectoras, se identifique con un tipo de lectura que no apropia aspectos esenciales como el reconocimiento de los diferentes niveles estructurales de los textos, sus ideas principales y secundarias y, algo bien importante, el carácter de diálogo autor-lector que se desprende de un auténtico proceso lector crítico.

Figura 11. Global de apreciaciones acerca del proceso lector y escritor.

22. Mi proceso lector está fundamentado en textos que ayuden a comprender la realidad desde los niveles macro y micro estructural, por lo tanto realizo un diálogo con el texto buscando encontrar las ideas principales y su relación con las ideas secundarias.



23. Los textos académicos que construyo tiene como intención profundizar en las ideas, ya que soy consciente que al producir dichos artículos, ensayos, reseñas, etc, estoy desarrollando dos acciones: aprender y escribir; situaciones que me llevan a comprender la importancia de los conceptos y cómo estos se interrelacionan.



Fuente: Elaboración propia.

En relación con el proceso escritor, llama la atención que un poco más de dos terceras partes sea consciente de los aprendizajes que genera dicho proceso a partir de la apropiación de conceptos y su interrelación. El resto, que permanece en la indecisión o en la negativa, si bien suma la otra tercera parte, es con todo menor respecto al cerca de 44% de estudiantes que, en la pregunta anterior, se mantenían indecisos o en la negativa respecto a una práctica estructurada de la lectura, lo cual indicaría que los estudiantes, aun ante dos procesos diferentes, encontrarían mayor familiaridad cognitiva con el proceso escritor en tanto intencionalidad de aprendizaje; con todo, no deja de ser paradójico, toda vez que la riqueza de este último encuentra su fundamento en una práctica rigurosa de la lectura.

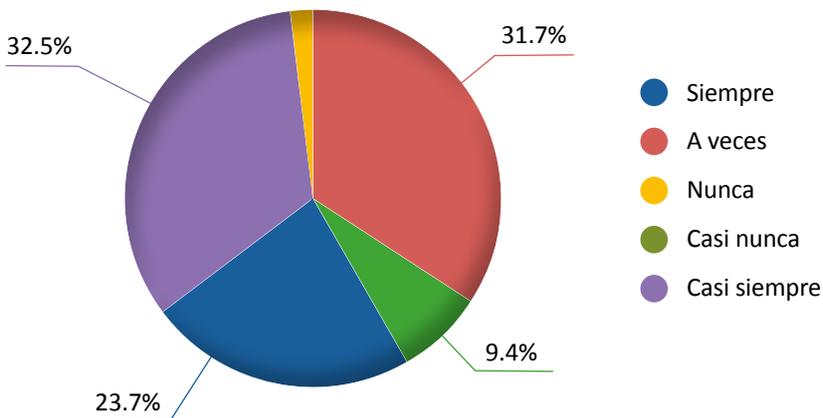
Es posible que este fenómeno obedezca también al hecho de que el estudiante se sienta mayormente objetivado en la escritura que en la lectura, situación que muchos maestros pueden contrastar cuando tristemente preguntan por las ideas centrales de una lectura y pocos estudiantes responden pero, cuando al final de semestre entregan los trabajos escritos, son los estudiantes los que buscan al maestro y le preguntan si leyó su trabajo, y que si hay correcciones por hacerle, se lo hagan saber por cualquier medio.

Competencias enfocadas en dominios específicos del pensamiento en los medios de Noticias Nacionales y Mundiales

De este último dominio de estándares de competencia, llama la atención el nivel de las respuestas de la cuestión o pregunta no 25, referida a los medios de comunicación masiva. En efecto, al ser cuestionados los estudiantes por si reconocen la relación entre los grandes medios de comunicación y las ideologías dominantes, cerca de un 55% afirmó una actitud positiva en el reconocimiento de esta relación y por ende sus efectos prácticos de cuestionarse siempre por las intenciones detrás de informaciones significativas, mientras que el 45% restante respondió hacerlo sólo ocasionalmente (a veces) o prácticamente nunca. La particularidad de estas respuestas condujo al grupo a profundizar este aspecto en la realización del grupo focal.

Figura 12. Global de apreciaciones acerca de las ideologías dominantes y los medios de comunicación.

23. Reconozco que los principales medios de comunicación responden a ideologías dominantes; por lo tanto siempre que veo una noticia que incide significativamente en el componente social procuro develar las intenciones que se esconden detrás realizando un contraste con otros Mass Medias.



Fuente: Elaboración propia.

Este último es importante porque según Paul & Elder Los estudiantes que piensan críticamente son capaces de detectar las tendencias de los noticieros y de la propaganda. Comprenden que la corriente dominante de los noticieros está fundamentalmente preocupada no con el reportaje objetivo e imparcial, sino con presentar las "noticias" de modo que validen el punto de vista de sus consumidores. En países como el nuestro, donde la opinión es bastante manipulable, la formación de un sentido crítico respecto a los medios de comunicación resulta una necesidad imperiosa.

Sobre el diferencial de la formación universitaria en la formación de competencias de pensamiento crítico

La encuesta sobre el desarrollo de las dimensiones del pensamiento crítico ha permitido, inicialmente, lograr una "instantánea" del grado de

acercamiento del estudiantado de programas de formación de maestros, a dichas competencias. En la medida en que fue aplicada a población de distintos semestres de las carreras de licenciatura ofrecidas por la Facultad de Educación, permitió realizar un acercamiento inicial para ponderar la incidencia o efecto de la formación universitaria en el desarrollo de tales competencias; sin embargo, dadas las limitaciones del mismo instrumento y de las condiciones de su aplicación, debe advertirse que, lo que se presenta a continuación, más que aseveraciones contundentes, son observaciones iniciales de hallazgos muy generales o preliminares, cuyo propósito es el de incentivar la investigación en este campo en cada programa académico, a través de rutas metodológicas similares o alternas, con el propósito de fortalecer el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de Licenciatura en UNIMINUTO.

Para el acercamiento al conocimiento de dicho valor agregado o diferencial de formación, se seleccionaron nueve ítems de algunas de las dimensiones del pensamiento crítico propuestas por Paul & Elder (2005), referidas en la encuesta a través de situaciones o afirmaciones, y consideradas singularmente importantes en la medida en que pueden marcar la diferencia de manera sustantiva entre quien se acerca el pensamiento crítico y quien no.

De dichos ítems se cruzaron las respuestas de los estudiantes de segundo semestre (en tanto representativos de las fases iniciales de los programas académicos) y los de sexto, séptimo y octavo semestre (en tanto representativos de los semestres finales), buscando un relativo equilibrio cuantitativo en el siguiente sentido:

Tabla 12. Distribución de estudiantes en función de la fase de la carrera o programa.

Fase de la carrera o programa	Estudiantes respondiendo encuesta
Inicial (II semestre)	189
Terminal (VII-VIII-IX semestres)	165

Fuente: Elaboración propia.

Por supuesto, dado que se trata de estudiantes que han ingresado en distintas cohortes a la Universidad, habrían de desarrollarse estudios que permitieran medir en ellas la incidencia específica de la formación para un mismo grupo a lo largo del tiempo; sin embargo, como muestras representativas de la población estudiantil en un momento dado, pueden dar idea de un diferencial cognitivo en relación con el pensamiento crítico, idealmente esperable entre estudiantes que hasta ahora inician su proceso formativo, y aquellos que, en el mismo momento, se encuentran culminándolo, en el marco de una misma institución e intencionalidades curriculares semejantes, toda vez que finalmente las licenciaturas forman fundamentalmente en un tronco común que es el énfasis en educación.

Otra circunstancia por tenerse en cuenta, que condiciona el alcance de éste análisis, y que explica en parte porque este estudio no se llevó a un mayor nivel de profundidad por programa y por cohorte, es que, al momento de ejecutarse, cada programa académico, de los seis que componen la facultad, se encontraba implementando de manera simultánea procesos formativos correspondientes a dos propuestas curriculares diferentes, debido a que las licenciaturas hubieron de pasar por los procesos de renovación de registro calificado y acreditación, de acuerdo con la nueva normativa, y que demandaron la apertura de nuevos programas sobre la base de los ya existentes, de manera que al momento de aplicarse la encuesta no existían estudiantes nuevos de los programas antiguos, ni estudiantes por graduarse o “avanzados” de los programas nuevos.

Así, por ejemplo, las estudiantes del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil que señalaron en la encuesta ser de VI, VII u VIII semestre, corresponden al programa que se encuentra en cierre, mientras que las de los primeros semestres, corresponden a la Licenciatura en Educación Infantil, programa en recién apertura. A pesar de ser diferentes, los dos programas se remontan a una misma matriz histórica, comparten algunos espacios académicos similares y el cuerpo profesoral es prácticamente el mismo.

La tabla que se presenta a continuación recoge los principales resultados, expresados en términos porcentuales, de la comparación de las respuestas entre los estudiantes de segundo semestre y séptimo, octavo y noveno semestre, según los estándares de pensamiento crítico:

Tabla 13. Disposición al desarrollo de competencias de pensamiento crítico según fase de carrera (expresada como diferencia porcentual entre fases iniciales y terminales de la carrera).

Estándar de pensamiento crítico (según Paul & Elder, 2005)	Descripción	Disposición favorable a su desarrollo (expresada como porcentaje) en II semestre	Disposición favorable a su desarrollo (expresada como porcentaje) en VII, VIII y IX semestres	Diferencia (expresada como porcentaje)
Estándar Uno: Propósitos, Metas y Objetivos	Los estudiantes que piensan críticamente reconocen que todo pensamiento tiene un propósito, objetivo, meta o función	34,91%	30,29%	-4,62%
Estándar dos: Preguntas, problemas y asuntos	Los estudiantes que piensan críticamente reconocen que todo pensamiento es un intento de resolver algo, responder a una pregunta, o resolver algún problema	77,23%	73,93%	-3,3%
Estándar cuatro: Inferencias e interpretaciones	Los estudiantes reconocen que todo pensamiento contiene inferencias a partir de las cuales obtenemos conclusiones y damos significado a los datos y a las situaciones	64,54%	67,26%	+ 2,72%
Estándar Seis: Conceptos, Teorías, Principios, Definiciones, Leyes y Axiomas	Los estudiantes que piensan críticamente reconocen que todo pensamiento se expresa y se forma mediante conceptos e ideas	60,31%	67,26%	+ 6,95%

Estándar de pensamiento crítico (según Paul & Elder, 2005)	Descripción	Disposición favorable a su desarrollo (expresada como porcentaje) en II semestre	Disposición favorable a su desarrollo (expresada como porcentaje) en VII, VIII y IX semestres	Diferencia (expresada como porcentaje)
Estándar Dieciocho: Una perspectiva del Pensamiento Egocéntrico	Los estudiantes que piensan críticamente trabajan para superar su innata egocentricidad	58,19%	61,80%	+3,61%
Estándar Veinte: Habilidades en el Arte de Estudiar y Aprender	Los estudiantes que piensan críticamente son autónomos, automonitores y aprendices	66,12%	76,96%	+10,84%
Estándar Veintiuno: Habilidades en el Arte de Hacer Preguntas Esenciales	Los estudiantes que piensan críticamente centran su aprendizaje en las preguntas	59,78%	65,45%	+5,67%
Estándar Veintidós: Habilidades en el Arte de leer con Atención	Los estudiantes que piensan críticamente leen textos que vale la pena leer y se apropian de las ideas más importantes en los textos	58,20%	61,21%	+3,01%
Estándar Veintitrés: Habilidades en el Arte de la Escritura Substantiva	Los estudiantes que piensan críticamente escriben artículos que dicen algo que vale la pena decir acerca de algo que vale la pena	65,60%	75,15%	+9,65%

Fuente: Elaboración propia.

Dos aspectos llaman la atención, al considerar los resultados en su generalidad:

El primero, es que, para los dos primeros estándares, el diferencial o valor agregado de la formación universitaria respecto del pensamiento crítico sería negativo, lo cual significaría que, desde un plano comparativo, los estudiantes de los últimos semestres interpelarían en menor proporción al profesor al no encontrar la utilidad de los contenidos o actividades respecto a su propia formación y valorarían, de la misma forma, el aporte de las preguntas como vehículos de conocimiento. Evidentemente, factores técnicos como la menor cantidad de estudiantes del último grupo (165, contra 189 del primero) podría considerarse un elemento explicativo de esta tendencia, así como otros de carácter externo difícilmente medibles y no exentos de especulación, como el hecho de que en los últimos semestres, las prioridades cognitivas de los estudiantes y su interés por aprender ceda el paso a otro tipo de preocupaciones, como las relacionadas con la vinculación laboral, el cansancio ante las rutinas académicas o sencillamente, con la necesidad o afán de terminar rápido los estudios.

Aun así, no deja de causar asombro que lo que debería ser el resultado de un proceso formativo de varios semestres en materia del desarrollo del pensamiento en un aspecto esencial como lo es la centralidad de los propósitos del conocimiento y del aprendizaje, en tanto horizontes de sentido de la propia formación, tengan un grado de desarrollo bajo, que sea escasamente reconocible tanto en los estudiantes de los primeros como de los últimos semestres.

Este bajo porcentaje, que con dificultad se acerca a la tercera parte en el grupo de los últimos semestres, sería indicativo que, aun tratándose de cohortes y programas distintos, haría falta una mayor contextualización del proceso formativo brindado a través de los espacios académicos, en términos de la importancia de las competencias a desarrollar, y de una mayor apropiación (interiorización) de su importancia, por parte de los estudiantes. Dicho de otra manera, si los estudiantes no son conscientes de las competencias que deben desarrollar no tendrán, en términos de Lipman, un criterio o referente desde el cual reclamar la pertinencia de los procesos formativos.

El segundo aspecto que llama la atención, salvedad hecha de las limitaciones metodológicas, es que aún en el caso de un diferencial po-

sitivo (como es el caso de las siete competencias restantes), éste sea relativamente bajo, ya que lo esperable sería que la disposición favorable al desarrollo de la competencia (medible como respuesta en los niveles “siempre” y “casi siempre”) fuera cercana como mínimo al 80% en los últimos semestres, situación en algo reconocible para los estándares 20 (autonomía intelectual) y 23 (importancia de la escritura de textos como estructuradores de conceptos e ideas propias) los cuales, precisamente, son los que muestran un mayor valor de diferencial formativo cercano al 11% y 10% respectivamente, siendo en ese sentido los más altos. Eso significaría que, en relación con los estándares seleccionados, el mayor aporte de la formación universitaria en los futuros licenciados, en relación con el pensamiento crítico, estaría en favorecer la conciencia creciente de su autonomía y responsabilidad con su proceso formativo, como futuro aprendiente a lo largo de la vida, noción importante del concepto desarrollo profesional docente, así como su valoración del proceso escritor en tanto vehículo de aprendizaje, de apropiación de conceptos y estructuración de ideas.

Lo último, resulta coherente en relación con el tercer estándar del pensamiento crítico frente al cual la formación universitaria parece aportar en mayor medida, y es el reconocimiento de los conceptos como estructuradores del pensamiento, en relación con el cual los estudiantes de los últimos semestres muestran una disposición favorable de cerca de siete puntos porcentuales respecto a los de los primeros, y de cerca de cinco, respecto a la media.

Por lo demás, vale señalar que estas primeras intuiciones o hallazgos preliminares, aun en su generalidad y carácter discutible, encuentran eco en las apreciaciones de profesores que han evidenciado como el paso de los años pareciera, “no sentirse” en el caso de muchos estudiantes, quienes llegan incluso hasta los últimos semestres mostrando casi las mismas dificultades académicas con las que iniciaron en los primeros. Con todo, debieran tenerse en cuenta las características sociales, culturales y académicas del estudiantado, las adversidades que enfrentan y que suponen también, en muchos casos, la aplicación de un esfuerzo que más allá del resultado académico, puede ser imponderable y bastante significativo para ellos.

La profundización sobre competencias de pensamiento crítico a partir de un ejercicio escritural

La encuesta acerca de las dimensiones del pensamiento crítico permitió lograr una caracterización inicial sobre el grado en que los estudiantes de licenciatura de la Facultad de Educación se identificaban o mostraban disposición al desarrollo de competencias acerca del pensamiento crítico. En ese sentido, su intención no fue como tal evidenciar el desarrollo efectivo de las competencias, es decir, si los estudiantes las tenían y podían dar cuenta de ellas, frente a situaciones concretas.

Por esta razón, y con el propósito de profundizar de manera también exploratoria en algunos de los ítems de la encuesta frente a los cuales se generaron discusiones al interior del equipo o que por sus resultados sugerían una revisión posterior, se realizó un ejercicio de escritura con un grupo de 14 estudiantes de tercer semestre de la jornada de la mañana, pertenecientes todos ellos a un espacio académico de carácter transversal del Departamento de Pedagogía de la Facultad de Educación.

El ejercicio se focalizó en los estándares de pensamiento crítico No 6 (utilización de conceptos y su carácter ideológico), No 9 (evaluación y crítica del propio pensamiento), No 19 (pensamiento sociocéntrico), No 23 (habilidades en el arte de escribir) y No 25 (habilidades para detectar la predisposición de los medios de comunicación). A los estudiantes se les repartió un material escrito (véase anexo) que daba cuenta de cinco situaciones problemáticas relacionadas con el contenido de los estándares, a partir de las cuales se les pedía reaccionar ya fuera completando una frase, interpretando una o varias afirmaciones, evaluando una situación o emitiendo un juicio sobre la misma.

Para cada una de las situaciones se estableció, como criterio valorativo, una escala de criterios aplicada a posteriori, que daba cuenta de elementos posibles de respuesta cercanos o afines a cada estándar valorado. A cada elemento se asignó una puntuación máxima entre uno y tres puntos, de acuerdo con su complejidad, de manera que para cada pregunta hubo un número máximo de puntos por lograr u obtener, tanto por cada estudiante, como por el grupo en su totalidad. A continuación, se presenta una panorámica global de los resultados.

En cuanto al estándar número 6, referente a los conceptos y su posible carácter o utilización ideológica, se puso a los estudiantes ante una

situación hipotética según la cual un país se encuentra en una disyuntiva intencionalmente creada entre la conservación de los recursos naturales y el crecimiento o progreso económico. Así, los estudiantes debían interpretar dos afirmaciones, una relativa a la inevitabilidad del progreso humano, y otra relativa a un juicio de valor que relaciona la pobreza con la actitud o el comportamiento cultural de no querer progresar.

Fueron en realidad pocos los estudiantes que dieron cuenta en sus respuestas de una utilización ideológica del concepto de progreso, apenas 4 de 14, y pocos los que dieron cuenta a su vez de las relaciones problemáticas que podían entretenerse entre dicho concepto, su utilización ideológica y las inequidades estructurales del sistema social, que suelen encubrirse así con alusiones a fenómenos o situaciones de la cultura. Incluso, algunos estudiantes dejaron ver en sus respuestas su concepción del progreso como algo natural o consustancial sin más al ser humano y a la sociedad, o concepciones de pobreza ligadas ante todo a la mentalidad de las personas.

Frente a las dos afirmaciones relacionadas con la primera situación, de un total de 56 puntos posibles para cada una según la escala de valoración, los estudiantes tuvieron un rendimiento global de 17 y 19 puntos, respectivamente.

En relación con el estándar No 9, Evaluación y crítica del propio pensamiento, la situación presentada aludía a la coyuntura ampliamente referida en los medios de comunicación por aquellos días, referente al creciente inconformismo de buena parte de la población latinoamericana frente a sus gobiernos por diferentes situaciones originadas en medidas de política que lesionaron en distinto grado los intereses populares. Chile, Ecuador y Colombia, particularmente, tuvieron levantamientos de distintos sectores sociales. Así, en este marco, se les propuso a los estudiantes expresar su concepto de política y hacer una autocrítica de este, desde el entendido que, según Paul & Elder (2005) “Los estudiantes que piensan críticamente, regularmente buscan determinar las fortalezas y debilidades de su pensamiento.” (p.30)

Las respuestas expresadas por parte de los estudiantes a este respecto fueron bastante disímiles, pero coincidentes en su crítica a los defectos del sistema político focalizados principalmente en la corrupción, la falta de oportunidades para el pueblo y el continuismo. Como tal, difícilmente construyeron con claridad un concepto de política que diera cuen-

ta de aspectos esenciales como el bien común, el poder, la democracia y la participación, aunque si otorgaron fuerza en sus definiciones al aspecto legal normativo y su violación como una constante. En general ninguna definición se apreció un carácter constructivo o edificante de la política; más bien se reprodujo el estereotipo de identificar la política con aspectos negativos. De 42 puntos posibles, el colectivo obtuvo 23. Ningún estudiante realizó una autocrítica del concepto construido, explícitamente solicitada, lo cual es indicativo de que no están apropiados de esta noción del pensamiento crítico.

En cuanto al pensamiento sociocéntrico, tal como se mostró a propósito de la interpretación de la pregunta No 18 de la encuesta, se generaron controversias a propósito de la comprensión de los derechos humanos y su relación con dicho tipo de pensamiento, ya que desde cierto punto de vista y para ciertas situaciones, estos pueden ser ideológicamente utilizados en función de comprensiones totalitarias de la sociedad, o legitimadoras de un modelo de sociedad.

Así, se propuso al grupo de estudiantes en el ejercicio escrito, una cuestión relativa a la práctica del fútbol en Irán, donde las mujeres tienen restricciones para el ingreso a los estadios por su condición de género. Cerca de la mitad de los estudiantes consideraron que la mejor forma de abordar una solución de esta problemática consistía en privilegiar el entendimiento de la cultura como elemento de lucha contra los prejuicios que ella misma puede crear, mientras que la otra mitad optó por alternativas de carácter más “sociocéntrico”, como denunciar al país ante una corte internacional en pro de la igualdad de derechos. Como se ve, es una tendencia compleja, ya que este último grupo se impuso por una breve minoría (8 contra 6 resultados) y en todo caso llama la atención en el sentido de pedir a la formación universitaria de maestros más elementos de comprensión sobre el horizonte conceptual e ideológico sobre el que se basan las sociedades occidentales en comparación con las orientales. Esto último podría tener lugar desde la dimensión internacional que se busca para el currículo actualmente, pero enfocado hacia una comprensión de la cultura.

En relación con el estándar No 23, habilidades en el arte de la escritura sustantiva, que implica la interpretación, la articulación de conceptos y la construcción de ideas propias como un vehículo para el propio aprendizaje y la profundización del propio pensamiento, se encontró como respuesta prevaleciente en la encuesta que los estudiantes se identifican

con esta intencionalidad del proceso escritor (la disposición favorable sumaba casi un 70%). En esta oportunidad, se les solicitó a los participantes emitir un juicio sobre la recomendación que un amigo le hace a otro de cómo escribir un ensayo, en la cual sobresalen bastantes aspectos procedimentales, pero intencionadamente, brilla por su ausencia la alusión a la interpretación de las ideas, de los conceptos y la construcción del propio pensamiento.

Como criterio de valoración se estableció entonces, justamente, que el estudiante diera cuenta de la ausencia de dicho elemento fundamental. A esta pregunta se otorgó un valor de 2 puntos, siendo entonces 28 el máximo posible de puntaje para todo el grupo, que en realidad obtuvo 14 puntos. Ello fue así, en la medida en que varios estudiantes consideraron oportunas, sin más las recomendaciones dadas, o simplemente refirieron otros aspectos en nada relacionados con la respuesta esperada.

La última pregunta del instrumento estuvo relacionada con el estándar No 25, “habilidades para detectar la predisposición de los medios de comunicación”. En la encuesta, originalmente, la disposición de los estudiantes a reconocer que los medios de comunicación masiva pueden ser vehículos de ideologías dominantes no fue del todo contundente. Así que se propuso una situación relacionada con las fuentes para documentarse acerca del paro estudiantil, por aquellos días de gran incidencia y visibilidad en los medios noticiosos, y de grandes repercusiones a nivel nacional. En esta ocasión, un poco más de la mitad de los estudiantes participantes del ejercicio afirmaron la necesidad de contrastar información e ir incluso a las fuentes primarias debido, ante todo, al carácter velado o manipulado de los canales o agencias de noticias ligados al statu quo.

De todos los ítems evaluados en el ejercicio, este último refleja un puntaje por encima del 50% (27 de 42 puntos), lo que lo constituye en el de mejor resultado. Es posible que, al referirse a una cuestión del presente, de alto compromiso emocional e ideológico, que ponía en juego expectativas colectivas e individuales de corto plazo, haya movilizado en los estudiantes capacidades de examen y contrastación de argumentos y realidades, en torno a un objeto de análisis concreto y vital, como posiblemente no lo sean o no lo hayan sido otros objetos de estudio abordados durante los estudios universitarios. Por lo demás, los resultados de los otros ítems llevan a creer que las competencias de pensamiento crítico aún permanecen germinales en una porción significativa de estudiantes, si se tienen en cuenta tanto los resultados de la encuesta, como

los de este ejercicio, en el cual se tiende a replicar la divisoria estadística en la cual más de la mitad de los estudiantes se percibe alejada del pensamiento crítico y sus estándares.

Sobre la dimensión posibilista del pensamiento crítico

La dimensión posibilista del pensamiento crítico, más que con las competencias, tiene que ver con el encuentro, con la praxis, con la cotidianidad en tanto posibilidad abierta de pensar lo impensable, de superar lo dado a través de la emergencia de la novedad. En ese sentido, allende los resultados de la exploración de los estándares de pensamiento crítico, se buscó el encuentro con los estudiantes para favorecer el diálogo y explorar distintas construcciones de sentido. Así se proyectó la realización de dos grupos focales, uno con estudiantes de la tarde y otro con estudiantes de la noche, para contrastar sus puntos de vista acerca de lo que piensan del pensamiento crítico y la manera como la universidad contribuye a su formación.

Se proyectaron entonces dos grupos focales, con estudiantes de cuarto semestre de los proyectos curriculares nuevos, y de octavo-noveno semestre, de los antiguos. Se pensó en dos preguntas conductoras, las cuales cedieron su lugar a diferentes cuestionamientos que surgieron a lo largo de la conversación con cada grupo. Dichas preguntas fueron: a) ¿qué significa para ustedes pensamiento crítico? ¿Cómo ha aportado UNIMINUTO a su formación en pensamiento crítico?

De la sistematización de la información obtenida a través de los dos grupos focales, emergieron elementos categoriales que vale la pena destacar, en la medida en que desplazan la atención hacia el aula de clases como lugar de interacción con capacidad de favorecer el desarrollo del pensamiento crítico.

Nociones de pensamiento crítico

Los estudiantes consideran que el pensamiento crítico es un tipo de pensamiento que posee las siguientes características:

- No conformista
- Cuestionador
- Objetivo
- Fundamentado
- Orientado al cambio

Un elemento interesante que emerge de los grupos focales es que se encuentra acertado por parte de los estudiantes identificar el pensamiento crítico con el legado de grandes líderes mundiales como Martin Luther King, Nelson Mandela o, más recientemente, Greta Thurnberg. Así mismo, algunos estudiantes manifestaron que el pensamiento crítico es un tipo de pensamiento diferente u opuesto al que se suele formar en instituciones disciplinantes como la escuela, siendo la universidad un lugar privilegiado para su desarrollo.

Objetivos, propósitos y metas del trabajo académico

Los estudiantes participantes de los grupos expresan que en muchos espacios académicos se presentan al inicio los objetivos de cada curso, y que en las actividades los maestros presentan los objetivos a desarrollar, quedando en los estudiantes su asimilación. Con todo, desplazan esta cuestión al tema de la praxeología, aludiendo a que los maestros tal vez la comprendan como discurso, pero no la “apliquen” en el desarrollo de los espacios académicos, lo cual abre una línea de reflexión interesante en la búsqueda de conexiones o articulaciones entre dicho enfoque, del cual UNIMINUTO representa un legado significativo, hasta el punto de convertirla en uno de sus sellos distintivos, y el pensamiento crítico.

Papel de las preguntas en el proceso académico

Los estudiantes participantes de los grupos focales consideran que las preguntas tienen un papel central en su desarrollo académico y que, de hecho, los maestros suelen plantear preguntas importantes, inquietantes y “desestabilizadoras” a lo largo de los cursos, quedando finalmente su resolución en el fuero interno del estudiante, donde entran a jugar aspectos diferenciales como el interés, la motivación o, si se quiere, el capital académico de cada uno. A este último respecto, resulta ilustrativa la alusión que hizo una estudiante, según la cual algunos maestros caracterizan la actitud de aquellos estudiantes que solo vienen a la universidad a “calentar silla” y no a poner de su parte para lograr los aprendizajes que requiere su campo de formación.

Ahora bien, lo que llama la atención de situaciones como esta, es que la formulación de las preguntas pudiera estar cayendo en una práctica de dejarlas “flotando en el ambiente”, y de no convertirlas en

auténticos dispositivos que favorezcan el aprendizaje. Aunque sería un aspecto que valdría la pena ahondar más, resulta pertinente la alusión de Vargas y Reeder (2009) según la cual

“la razón, en su universalidad, no “cae” en el ámbito de la experiencia de la interacción cotidiana. De ahí que se corra el peligro de que se forme al sujeto para que monologue, cuando el intento fallido de la modernidad sitúa a los interlocutores en el plano del diálogo.” (p.27).

Papel del profesor en el desarrollo del pensamiento crítico

La referencia a las interacciones en el aula de clase, y al lugar que en ellas ocupa la pregunta y el trabajo en torno a objetivos y propósitos, movilizó la atención en las discusiones hacia el papel que tiene el profesor en el desarrollo del pensamiento crítico. De esta manera, se propuso a los estudiantes deliberar en torno a qué valoración o peso específico, en una escala de uno a diez, darían al papel que cumple el profesor en la motivación del estudiante para indagar, formular preguntas, investigar y convertirse en agente de su propia formación.

Para ello, se dibujó el tablero un esquema similar al siguiente, con el propósito de facilitar los argumentos y los intercambios:

Figura 13. Escala de valoración del papel del profesor en la motivación del estudiante.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	-----------

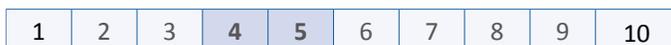
Fuente: Elaboración propia.

En el caso de ambos grupos, pero de manera más argumentada en el grupo de la noche, tomó fuerza la idea de que en definitiva el papel del profesor es inconcebible sin dichas características, es decir, sin invitar a estudiar, a indagar, a formular preguntas, es decir, a pensar críticamente, aunque, en el grupo de la mañana, alguien afirmó que la valoración de dicha característica es de tal importancia, que debería situarse en 11. Ahora bien, los estudiantes reconocen que no todos los profesores que han tenido a lo largo de su formación, (particularmente el grupo de la noche de noveno semestre), han cumplido con dicho

perfil, al punto de distinguir entre los profesores que “sí son de pensamiento crítico” y los que no, y entre los primeros, casos puntuales y ejemplos de cómo lo promocionan entre sus estudiantes a través de prácticas como los debates y la lectura crítica.

La claridad frente a estas afirmaciones implicó, en el grupo de la noche, profundizar en su conjunto, qué tanto los profesores que han tenido a lo largo de sus estudios se acercan a ese ideal de profesor. Después de algunos intercambios de puntos de vista, el consenso grupal ubicó la valoración entre 4 y 5:

Figura 14. Percepción del estudiante sobre el papel del profesor como motivador del aprendizaje.



Fuente: Elaboración propia.

En ese punto, se hicieron varias aclaraciones, como que existen diferencias importantes entre los profesores que son específicos de los de los programas y los que son de los espacios transversales, siendo estos últimos, según los estudiantes, de un trato más impersonal o lejano con ellos, lo cual se traduce en el desconocimiento de sus procesos académicos, flujos comunicativos notablemente verticales que algunas veces degeneran en la intransigencia y formas frías de dirigirse a los estudiantes, y que terminan por hacer lejano el ideal de un trabajo pedagógico motivante, vinculante y articulado a la necesidad de fomentar el interés por conocer e investigar.

Por supuesto, a este respecto se generaron controversias que matizaron algunas cuestiones, como, por ejemplo, el hecho de que no se trata de victimizar al estudiante, ni tampoco que no deban recaer sobre éste exigencias académicas, pues se está en un nivel de educación superior. Se enfatizó más bien, que algunos docentes plantean su interacción en el aula sin hacer de lado el componente humano que facilita la interacción comunicativa y formativa desde un sentido integral de la confianza. En todo caso, pareciera que acercarse al equilibrio entre la exigencia académica y un trato adecuado no siempre resulta un propósito fácil de lograr en los docentes.

Con todo, no deja de ser preocupante el hecho que los estudiantes tengan de sus docentes una percepción tan llena de altibajos, en la que caben desde aquellos que trascienden motivándolos en nuevas formas de acercarse al conocimiento, ya sea desde la formulación de interrogantes significativos o desde la búsqueda de formas renovadas de conocer, hasta aquellos que no responden a las preguntas de sus estudiantes, pero sí hacen ellos mismos un uso intimidatorio de la pregunta, que llega incluso hasta casos extremos como la ridiculización de a quien se pregunta. Podría argüirse, por supuesto, que se trata de una valoración de estilos pedagógicos diferentes, y que en función de estos “todos los caminos conducen a Roma” en la medida en que aportan, de una forma u otra, a la formación del estudiante (“quien no tuvo, en su formación como profesional, un profesor que fuera absolutamente drástico, y a quien algo le aprendió?”); sin embargo, valdría la pena reflexionar sobre los réditos que tales prácticas dejan en su propia autoestima, en sus esquemas de valoración y percepción del ejercicio de la docencia universitaria, y fundamentalmente, en la construcción de un tejido dialógico mínimo docente-estudiante como base de la formación del pensamiento crítico.

Papel del profesor en la retroalimentación del aprendizaje

El curso de estas deliberaciones situó de manera similar en los dos grupos, la reflexión en torno al papel que los profesores cumplen en la retroalimentación de los trabajos académicos, desde el entendido que, cualquiera que fuese su concepción de pensamiento crítico, esta debería pasar por un tipo de feedback que permita al estudiante situarse con relación a un ideal de desempeño, y frente a este, evaluar la manera como conduce su pensamiento, en tanto lo acerca o lo aleja de dicho ideal. El ejercicio dio como resultado, en el grupo de la noche la siguiente valoración:

Figura 15. Percepción del estudiante sobre el papel del profesor como motivador del aprendizaje.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Fuente: Elaboración propia.

Esta valoración, oscilante entre los 3 y los 4 puntos, tuvo su soporte argumental desde alusiones muy puntuales a profesores a los cuales “nada les gusta”, es decir, a los cuales los estudiantes les presentan un trabajo varias veces, sin obtener una razón o explicación de cuáles son los aspectos por corregir o que no están bien, como también a profesores que abiertamente dicen que “vienen a sacar notas”, dejando de lado el proceso de retroalimentación. Por supuesto, en este punto también afloraron las alusiones a los profesores que hacen una retroalimentación del aprendizaje de manera más sistemática y puntual, pero al parecer, no alcanzan a compensar en relación con los profesores que no lo hacen.

En el grupo de la mañana, surgió también una alusión similar, en el sentido que, si bien los estudiantes reconocen el valor agregado de la formación universitaria en términos de que, si muchos docentes enseñan a pensar diferente, a preguntarse y a encontrar un sentido constante o para qué de las actividades académicas, también los hay para quienes los trabajos están mal, sin mayores argumentos. De hecho, algunas estudiantes narraban situaciones ligadas a la planeación de la práctica pedagógica, donde los instrumentos requieren la construcción de párrafos que requerirían al menos de una lectura evaluativa básica que permitiera dar cuenta de su coherencia, propósitos y alcance, algunos docentes acompañantes, sin mediar lectura ni revisión mínima, devuelven dichas planeaciones a sus estudiantes diciendo simplemente que “está mal”. O también situaciones más extremas en las que, ante la imposibilidad de precisar la globalidad de los aspectos a corregir, presentándolos hasta tres y cuatro veces, los estudiantes optan por solicitar a sus compañeros, a quienes les fue aprobado, una copia, para presentarla.

En este punto, surge nuevamente la cuestión del estilo pedagógico del docente, y la pregunta acerca de si decir “está mal” las veces que sea suficiente, puede conducir al estudiante a descubrir sus propios errores por él mismo y convertirse en artífice de su aprendizaje. Aun así, es posible que esta manera de proceder sea relevante para campos como las ciencias naturales y exactas, o incluso el aprendizaje de los idiomas, en los cuales se aplican reglas o procedimientos algorítmicos que permiten en un corto plazo detectar o el error o fallo en la secuencia y, por lo tanto, corregir.

En el caso de las ciencias humanas y del campo educativo, donde esto no es en su totalidad posible, y donde abiertamente median en el sujeto concepciones, representaciones, discursos, estereotipos y hasta

prejuicios, tal vez lo que resulte fructífero, formativo y coherente, sea la interpelación a través de la pregunta como vehículo para transparentar el propio pensamiento y poner en evidencia los supuestos en los que se basa el estudiante.

Balance general: la formación de maestros en el pensamiento crítico: un camino por recorrer

Lograr un equilibrio entre lo contundente y lo pertinente es difícil en investigación, y este trabajo no es la excepción. En aras de lo primero, los resultados tanto de la encuesta como de los grupos focales mostrarían una necesidad inaplazable de introducir dispositivos concretos para mejorar la formación en competencias del pensamiento crítico y sobre todo, sus resultados. Esto último, no resulta ajeno a la dimensión objetivista o realista del pensamiento crítico, ya comentada. Ahora bien, en aras de lo segundo, es decir, la pertinencia, resulta recomendable poner en suspenso por un momento los hallazgos, y pensar en varias cuestiones que pudieran esclarecer el sendero a seguir, evitando a toda costa el riesgo de que “el bosque no deje ver los árboles o de que, sencillamente, lo esencial permanezca invisible a los ojos.”

La primera, es que, si se realizara este mismo ejercicio exploratorio de indagación en otra universidad, de perfil similar al de UNIMINUTO, es posible que los resultados no fueran radicalmente distintos. Y esto en la medida en que, como se comentó al inicio de este trabajo, existen dificultades estructurales del sistema educativo colombiano que recaen finalmente en la formación universitaria, en el logro de su propósito y en el ideal de formar profesionales que, de una forma u otra, den cuenta del desarrollo de procesos de pensamiento superiores como los que aquí se han tratado de caracterizar. Ello, sin menoscabo de la diversidad de instituciones y de contextos que sin lugar a dudas, allende las dificultades, enriquecen el ejercicio de la formación de los nuevos educadores desde distintas perspectivas y apuestas.

La segunda cuestión, más importante que la anterior, se relaciona con el momento actual que vive la educación colombiana, y de manera particular la educación superior, el cual marca un contexto en el que confluyen con bastante intensidad diferentes exigencias, tal vez no del todo nuevas, que inciden en la forma como la universidad y por ende la

formación de maestros, se piensa y se proyecta en esta segunda década del siglo. Dentro de ellas se pueden nombrar las exigencias derivadas del Decreto de acreditación 1330 de 2019, que concentran su atención en los resultados de aprendizaje, la necesidad de elevar los resultados de la prueba Saber-Pro, las competencias en bilingüismo, las competencias ciudadanas, la internacionalización del currículo, la búsqueda de la innovación, el mejoramiento de indicadores de movilidad y productividad académica, además de otros retos que se avizoran en el macrocontexto de la universidad en general, como la disminución de las demanda de matrículas o la respuesta a diferentes tipos de articulación con distintos actores del ámbito regional o local, o la búsqueda de escenarios alternos de incidencia y un mayor impacto social de los programas. Todas estas exigencias, deseables o no, se terminan traduciendo de una u otra manera, en exigencias al currículum de formación.

Estas últimas exigencias debieran entenderse no de manera aislada, sino en articulación con la política nacional de formación de educadores que el Ministerio de Educación Nacional (2014) ha buscado fortalecer desde años atrás, y muy en consonancia con uno de sus principios, el de Identidad e Integridad Profesional:

La identidad del educador se constituye desde un proceso de formación integral que se expresa en cuatro ámbitos formativos centrales: ser, saber, hacer y comprender. Se caracteriza por ser un sujeto intelectual, social, cultural y político, sensible ante la situación de la educación del país, sus contextos y poblaciones, con sentido ético y estético, que reconoce el pluralismo en materia de política, teorías y enfoques pedagógicos y metodológicos, en permanente proceso de cualificación y actualización, y reconocido por su desempeño y proyección. (p.12)

Puesta en dicho plano, la preocupación por el pensamiento crítico deviene en auténtica preocupación del sistema de formación de educadores de nuestro país, toda vez que en él se aglutinan diversas intencionalidades que pueden fortalecer su perfil y praxis, y para lo cual sería necesario construir escenarios de articulación interinstitucional, y que incluso pudieran aprovechar la riqueza de experiencias existentes en el espectro público y privado que caracteriza nuestra educación superior.

En este panorama, tal vez lo menos aconsejable sería erigir el pensamiento crítico como la panacea o solución salvífica frente a todas estas

exigencias. Ya sabemos que, de manera sistemática, en el pasado, han surgido distintas iniciativas que, no sin mesianismo, han buscado convertirse en la piedra angular de los procesos educativos, precisamente porque han buscado llenar el vacío de integralidad que ha caracterizado al currículum. Así, la educación para la prevención, la educación para el desarrollo sostenible, o la educación para la cultura de paz, han llegado en su momento a ostentar propuestas articuladoras y globalizantes en la medida en que han ofrecido constituirse en núcleos estructurantes de la formación y del saber frente a la entropía de currículo, incluso el de la formación de educadores.

Así, la cuestión estaría menos en cómo “introducir” el pensamiento crítico como una exigencia que termine por convertirse en una carga instrumental para los maestros, y más bien en cómo traducirlo en un tipo de praxis que, independientemente de cuales sean las exigencias de coyuntura, alimente constantemente la formación de unas capacidades y de un ethos, que harían posible a mediano y largo plazo, que la práctica académica no sea solamente la resultante de la suma externalidades que condicionan el currículo, sino también y ante todo la posibilidad de una comprensión crítica de la realidad, que surge de la novedad en el encuentro con el otro.

De esta manera, de lo que se trata es de aprovechar las capacidades y prácticas ya existentes en la Universidad, y de manera particular aquellas de la Facultad de Educación, partiendo de la intuición, discutible por supuesto, de que las ganancias en el desarrollo del pensamiento crítico ocurran más bien en sentido inversamente proporcional a su formalización mediante la lógica del control o la estandarización sin más.

CAPÍTULO 4

RECOMENDACIONES PARA FORTALECER LA FORMACIÓN EN PENSAMIENTO CRÍTICO

Producción de conocimiento

En función de los resultados de esta investigación, se hace necesario profundizar en estudios de caracterización de los espacios académicos, tanto transversales como disciplinares, a través de los cuales se puedan conocer de manera más detallada tanto las limitaciones como las fortalezas de la práctica docente en relación con la formación en el pensamiento crítico. Estos estudios podrían desarrollarse de manera comparada, bajo unos mismos parámetros, en las distintas licenciaturas de la Facultad, y podrían ser complementados con aplicaciones de los estándares de pensamiento crítico en distintos momentos y para distintas cohortes, una vez se hayan consolidado las rutas de formación de los programas, con ocasión del proceso de acreditación de calidad por el que pasan actualmente.

Una variante de dichos estudios podría consistir en el desarrollo de investigaciones temáticas, a partir de las cuales la indagación en un objeto particular (la práctica en escenarios de inclusión, las narrativas cantadas, las prácticas escriturales, por ejemplo) conduzca a establecer las formas en que el concepto de pensamiento crítico marca un diferencial traducible en la manera como los estudiantes plantean un problema y establecen una ruta para su abordaje. Esta variante, podría a su vez desarrollarse de manera mixta, por programas que conjuntamente desearan hacerlo.

Así mismo, debería establecerse una línea de indagación especial en relación con las opciones de grado, toda vez que este escenario encierra potencialidades desde el punto de vista de la construcción de objetos de conocimiento que pueden aprovecharse no solamente desde sus posibilidades estrictamente disciplinares, sino también como ruta de reflexión de los propios procesos de pensamiento y de constitución del estudiante como interlocutor válido en la discusión acerca de los problemas educativos como bien público. En otras palabras, la opción de grado debería ser considerada como un ámbito privilegiado para el desarrollo del pensamiento crítico.

Estas iniciativas podrían desarrollarse a través de escenarios como las convocatorias abiertas por Colciencias, o las propias del sistema UNIMINUTO, y formar parte de un plan estratégico de investigación, articulado con prioridades como las ya comentadas, y en una segunda fase, pasar a forma parte de agendas interinstitucionales, incluso con universidades públicas.

Generación de escenarios de intercambio profesoral

Este segundo elemento de recomendación parte del reconocimiento que, tal como se derivó del presente estudio, tanto en el componente teórico como de aplicación, el papel del docente es fundamental en el desarrollo del pensamiento crítico, al punto que podría afirmarse sin ambages que el sistema educativo difícilmente dará pasos significativos en este ámbito si antes no ha pasado por el conocimiento, la conciencia y la sensibilidad de quienes orientan el proceso de enseñanza.

De esta manera, resulta prioritario que los profesores de la Facultad interactúen en escenarios guiados e intencionados que permitan intercambios de saber alrededor del pensamiento crítico como objeto de conocimiento o constructo teórico, desde el supuesto que, más que acercarse a unas verdades elaboradas o preestablecidas, de lo que se trata es de esclarecer puntos de vista, estudiar perspectivas e intercambiar saberes que permitan enriquecer la praxis.

Dichos escenarios pueden ser potenciados desde el esquema de las Tertulias que promueve la Facultad, los cuales pueden ser enriquecidos desde una agenda temática que, sin agotarse en el pensamiento crítico, de cuenta de la manera como desde distintas experiencias, se

pueden promover procesos de pensamiento superior en los estudiantes, incluso a través de diferentes contenidos disciplinares o comunes, ya que no hay que olvidar que la base de la formación del licenciado es fundamentalmente en el campo educativo.

Por supuesto, uno de los retos que habrían de afrontarse en ese sentido, es el de lograr altos niveles de participación profesoral, además de acompañar y mantener con ritmo sostenido las iniciativas que pudieran surgir, sin olvidar que los tiempos y las formas de vinculación también son factores que pueden incidir en su continuidad, especialmente de los profesores de medio tiempo y los profesores catedráticos. Estos escenarios podrían a su vez enriquecerse con la presencia de expertos o invitados de otras instituciones, e incluso sistematizarse y publicarse, o socializarse participando en eventos externos, y aprovechar las facilidades que ofrece la virtualidad.

Cualificación progresiva de la práctica docente

Si de lo que se trata es que el pensamiento crítico, antes que en una exigencia frontal o heterónoma, se convierta en una praxis generadora de un ethos vinculante, del que participan conjuntamente estudiantes y profesores, el camino a seguir habría de ser el ejercicio reflexivo alrededor de la práctica en clave de los procesos de pensamiento crítico a partir de cuatro preguntas consideradas fundamentales desde la perspectiva de este estudio:

- ¿Qué procesos de pensamiento desarrollarán los estudiantes desde mi espacio académico, aquí y ahora?
- ¿Cómo los desarrollarán?
- ¿Para qué los desarrollarán?
- ¿Cómo propiciaré la emergencia de lo nuevo o de lo inédito desde el encuentro, como posibilidad de preguntas desencadenantes de nuevos significados que enriquezcan la experiencia vital de los estudiantes?

Por supuesto, el ejercicio de cada maestro alrededor de dichas preguntas estará en función de las particularidades de intencionalidad formativa y contenidos de cada curso plasmados en los syllabus, pero

su propósito no estará condicionado por ellos, toda vez que las preguntas se sitúan en un ámbito donde lo prescriptivo cede lugar a lo reflexivo, y se materializa en la contextualización individual de la práctica, en las intenciones y problematización de la misma en función de la particularidad del estilo pedagógico del docente y de las interacciones que desde éste se suscitan.

En este punto, resulta importante destacar que el reto se encuadra en la perspectiva vital de cada sujeto, en sus expectativas, concepciones, aspiraciones, temores, formas de conocer y de hacer, de sentir y de pensar. Por eso, resulta un ejercicio idiosincrático, pero que aún desde esa singularidad, puede proyectarse en una apuesta consciente por la transformación, y aquí aparece la praxeología como forma de investigación sobre el propio quehacer profesional. En la perspectiva de Juliao (2013) esta enfrenta cinco desafíos que se constituyen en directrices del proceso investigativo: la elaboración de saberes específicos y transferibles, la gestión pertinente y eficaz de las acciones, la emancipación política y social de los campos de práctica, la comprensión de su constitución y surgimiento y la formación de los actores comprometidos en los campos de práctica. Esta última dimensión, según el autor, representa la cuestión de:

Cómo los saberes teóricos y disciplinares pueden utilizarse para formar en el saber hacer, para trabajar la realidad, construir los problemas y resolverlos, permitir la crítica de los resultados y de los instrumentos utilizados. O, dicho de otra forma: ¿cómo los saberes pueden, en contacto con la realidad, volverse procesos y procedimientos a la manera de estrategias de acción? Es esa zona oscura entre saberes teóricos y prácticas la que la praxeología tiene que esclarecer para que aquellos y éstas no permanezcan separados, como saberes sin objeto (conceptos abstractos) o prácticas sin conciencia, condenadas a la repetición mecánica. Es en últimas, la finalidad primaria de la praxeología, que siempre será un proceso formativo. (p. 83)

El pensamiento crítico puede entonces llegar a ser justamente ese hilo que une la teoría y la práctica, no solo procedimental sino esencialmente en la medida en que fusiona en un horizonte vital de significado tanto los contenidos como los quehaceres mediante el elemento fundamental de la pregunta y del diálogo. Y es acá, donde encuentran toda su potencia experiencias concretas, como las que

desde distintos lugares se han llevado en torno a la Filosofía para Niños (FpN) y las comunidades de diálogo, ya comentadas a propósito de las ideas de Lipman. En este último sentido, cabe recordar algunos de los aportes que supondrían o que podrían decantarse para las prácticas docentes universitarias, en tanto prácticas dialógicas, como las describe Dummet Arrieta (2015):

Estas cuestiones se pueden destacar cuando se reconoce el diálogo ante todo como una experiencia del encuentro donde los sujetos promueven entre sí el reconocimiento no solo de aquello que se dice, sino también la posibilidad de explorar nuevas comprensiones en torno a aquello que resulta vitalmente significativo para ambos. El tipo de diálogo al que se alude no es entonces aquel donde simplemente se charla e intercambian opiniones sin ninguna intencionalidad o un conversatorio referido a anécdotas personales(...) de este modo el diálogo es asumido como una experiencia de encuentro que está permeado de igual forma por algunos rasgos que le son propios, como la autorreflexión a partir de la cual se suscita la posibilidad de transformar aquello, sobre lo cual se ha pensado, sentido y vivido; la metacognición en donde se piensa acerca de lo pensado y acerca de cómo fue pensado y, por último, una indagación comprometida desde donde emergen preguntas y planteamientos que llevan a un proceso de cuestionamiento profundo tanto de la vivencia propia como ajena en el plano de una apuesta intersubjetiva que cultiva una actitud filosófica. (p.48)

En ese orden de ideas, el lugar de fermento del pensamiento crítico es el aula de clase, donde acontece la experiencia de enseñar y de aprender, la cual es susceptible de recobrase a través del acto escritural, siendo este último, junto con el ejercicio dialógico, un vehículo privilegiado que puede allanar el camino de manera más clara hacia el ideal de un pensamiento crítico.

Escenarios de argumentación entre estudiantes.

Una última recomendación para el desarrollo del pensamiento crítico se relaciona con los estudiantes y el fomento de su autonomía en espacios de participación académica, donde resulta de suma importancia la interacción argumentativa, lo cual pasa a su vez por la resignificación de los escenarios ya existentes como los semilleros

de investigación. En este último sentido, vale decir que, desde hace varios años, la Facultad de Educación ha promovido el desarrollo y fortalecimiento de los semilleros, pero podría fortalecerse aún más si se crearan espacios para el intercambio entre los mismos, buscando trascender la formalidad de su carácter como una más de las opciones de grado, para instalarse en una comprensión renovada donde el estudiante realice un ejercicio argumentativo sólido sobre su propio proyecto de investigación o los temas de su interés.

Estos escenarios, más allá de lo que representa el aula de clase o el espacio académico en sí mismo, resultan de vital importancia, en la medida en que permiten el ejercicio dialógico en la perspectiva planteada por Guillén y Reeder (2009):

Así “escuchar al otro” exige la posibilidad de evaluar lo que dice, lo que pretende con lo que dice, la verdad de lo que dice, etc.; pero, igualmente, exige que para expresar el punto de vista propio y para hacerlo valer en la construcción del sentido compartido se argumente con cuidado y se exprese con precisión el propio pensamiento. Y como el pensamiento propio de cada individuo existe como parte vivida del desarrollo intersubjetivo e histórico del ser humano, el pensamiento crítico incluye las estructuras públicas de la comunicación y de la argumentación, en las cuales las ideas (y de esas, las leyes) se manifiestan y se modifican en el proceso de compartir y debatir afirmaciones sobre el mundo de la vida y su praxis. (p.37)

De esta manera, desde el aula de clase se pueden promover auténticos escenarios de encuentro que permitan en el estudiante un sentido de empoderamiento desde la construcción de su pensamiento, en relación con los otros y desde la apertura a la problematización del mundo.

CAPÍTULO 5.

CONCLUSIONES

La formación del pensamiento crítico de las nuevas generaciones de maestros constituye no solamente un elemento estratégico de cara a la mejora de los resultados de medición de los programas académicos, sino también, y ante todo un imperativo ético de cuyo cumplimiento dependerá la realización de las transformaciones que de fondo reclama desde hace tiempo el sistema educativo colombiano.

En la cualificación del pensamiento crítico de las nuevas generaciones de maestros, se involucran de manera decisiva factores sobre los cuales se posee de facto un escaso control por parte de las instituciones formadoras de maestros, como por ejemplo el nivel y capital académico de los aspirantes que ingresan a estos programas, su genuina inclinación por la actividad docente, su perfil intelectual e investigativo, entre otros. Tales factores constituyen en muchos casos un punto de partida en desventaja, en comparación con otros escenarios institucionales, que si cuentan desde el inicio con valores agregados que garantizan desde el vamos el logro de mejores resultados formativos de los nuevos licenciados.

Aun así, es posible pensar en la consolidación de escenarios formativos dentro de los programas de Licenciatura de UNIMINUTO que contribuyan al desarrollo de competencias de pensamiento crítico de sus estudiantes, que pueden involucrar diversos niveles, como el de apropiación institucional, el de planeamiento curricular, el evaluativo y el de la praxis cotidiana. En la consolidación de dichos escenarios se cuenta con insumos de gran importancia, como los estándares de pensamiento crítico a propósito de los cuales se desarrolló el ejercicio investigativo

presentado en este libro, y que, adaptados y contextualizados a la realidad institucional, pueden dar lugar a prácticas significativas.

Con todo, en cualquiera de los niveles mencionados es insuplantable el papel del maestro formador de maestros, al punto que podría afirmarse que el desarrollo del pensamiento crítico en los futuros licenciados en educación escasamente tendrá lugar si es que no pasa primero por una apropiación de su significado por parte del profesor universitario. Y esto conduce indefectiblemente al análisis de la práctica docente, que escapa a los alcances del ejercicio exploratorio acá presentado, pero que es de vital importancia en la medida que en ella se juegan significados, valoraciones, representaciones y creencias que pueden incentivar o ralentizar el desarrollo del pensamiento crítico como un ideal educacional.

En cualquier caso, y para cumplir dicho propósito, la apuesta por el pensamiento crítico debe tener identidad en las búsquedas de transformación de las apuestas curriculares de las licenciaturas. Es decir, no puede ser un agregado de lo que por separado puedan brindar los aportes concernientes a la lectura crítica, el razonamiento abstracto, el pensamiento lógico matemático o la formación en ciudadanía. Debe haber una apuesta clara y razonable que más allá del énfasis en los resultados, ponga el acento en el dominio de los propios procesos de pensamiento (personales y colectivos) que conducen al enriquecimiento progresivo de significados alrededor de lo educativo como un campo siempre abierto.

CAPÍTULO 6

ANEXOS

Anexo 1

Encuesta sobre el desarrollo de las dimensiones del pensamiento crítico (aplicada a estudiantes)

(Elaborada con base en Paul & Elder, 2005)

Estándar y descripción	Indicadores de desempeño y disposiciones	Situación (presentada en encuesta)
<p>Estándar Uno: Propósitos, Metas y Objetivos</p> <p>Los estudiantes que piensan críticamente reconocen que todo pensamiento tiene un propósito, objetivo, meta o función</p>	<p>Los estudiantes que piensan críticamente buscan comprender no solo lo que están aprendiendo sino el porqué; formulan propósitos, metas y objetivos que son claros, razonables y justos.</p>	<p>Interpelo al docente cuando no encuentro la utilidad o propósito de lo que estoy aprendiendo, o no veo relación de los contenidos con mi futuro campo de desempeño profesional.</p>
<p>Principio de Pensamiento Crítico</p> <p>Si tienes claro tu propósito, lo que quieres lograr o alcanzar, es más probable que lo alcances que cuando no lo tienes claro. Es más, procurar cualquier propósito específico se justifica solo cuando el propósito es justo para todas las personas, animales y/o grupos involucrados.</p>	<p>También identifican propósitos que no son claros, que son inconsistentes, irreales e injustos</p>	

Estándar y descripción	Indicadores de desempeño y disposiciones	Situación (presentada en encuesta)
<p>Estándar Dos: Preguntas, Problemas y Asuntos</p> <p>Los estudiantes que piensan críticamente reconocen que todo pensamiento es un intento de resolver algo, responder a una pregunta, o resolver algún problema.</p> <hr/> <p>Principio de Pensamiento Crítico</p> <p>Para responder a una pregunta, debes saber que es lo que se te pregunta y cómo responderlo. En otras palabras, para cada pregunta que uno pueda hacer, existen condiciones que deben cumplirse antes que la pregunta pueda responderse.</p>	<p>Los estudiantes que piensan críticamente buscan un claro entendimiento de la pregunta principal que tratan de responder, problema que tratan de solucionar, o asuntos que tratan de resolver.</p> <p>Formulan sus preguntas de manera clara y precisa. Reconocen cuando tratan con una pregunta compleja y piensan con detenimiento dentro de esa complejidad antes de intentar responder a dicha cuestión.</p> <p>Reconocen cuando una pregunta requiere que consideren múltiples puntos de vista relevantes y lo hacen de buena fé antes de intentar responder a dicha pregunta. Los estudiantes que piensan críticamente además, rutinariamente analizan y evalúan el uso de preguntas en el pensamiento de los demás (empleando las mismas directrices)</p>	<p>En los aprendizajes que he logrado en mi proceso de formación han tenido un papel relevante las preguntas y las respuestas que formulo yo o formula el profesor permitiendo avanzar en la construcción de mis conocimientos.</p>

Estándar y descripción	Indicadores de desempeño y disposiciones	Situación (presentada en encuesta)
<p>Estándar Tres: Información, Datos, Evidencia y Experiencia</p> <p>Los estudiantes que piensan críticamente reconocen que todo pensamiento está basado en algunos datos, información, evidencia, experiencia o investigación.</p>	<p>Los estudiantes que piensan críticamente buscan información que sea relevante a las preguntas que están intentado responder, a los problemas que están tratando de solucionar o a los asuntos que están intentando resolver.</p>	<p>Comparo y evalúo información previamente antes de responder a una pregunta o problema, o para realizar trabajos académicos.</p>
<p>Principio de Pensamiento Crítico</p> <p>El pensamiento solo puede ser tan sensato como la información en la que se basa</p>	<p>Rutinariamente verifican la precisión de la información, asegurándose de estar considerando toda la información importante antes de intentar responder a una pregunta, y que la información que tengan sea suficiente para responder a dicha pregunta.</p> <p>Los estudiantes que piensan críticamente, además, rutinariamente analizan y evalúan la información empleada por los demás (utilizando las mismas directrices).</p>	

Estándar y descripción	Indicadores de desempeño y disposiciones	Situación (presentada en encuesta)
<p>Estándar Cuatro: Inferencias e Interpretaciones</p> <p>Los estudiantes reconocen que todo pensamiento contiene inferencias a partir de las cuales obtenemos conclusiones y damos significado a los datos y a las situaciones</p>	<p>Los estudiantes buscan un claro entendimiento de las inferencias que hacen y del grado al cual esas inferencias son claras, lógicas, justificables y razonables. Evaluán hasta dónde los demás razonan arribando hacia inferencias y conclusiones lógicas. Entienden que toda inferencia resulta, no solo de la información, sino también de suposiciones que se encuentran bajo la superficie del pensamiento. Por tanto, ellos verifican con regularidad las suposiciones que llevan a las inferencias que están haciendo, evaluándolas en cuanto a su justificación</p>	<p>Reconozco que toda comprensión del mundo se encuentra mediada por inferencias que deben tender a la claridad, la lógica; contener un ejercicio de justificación, ancladas en un plano de sensatez.</p>
<p>Principio de Pensamiento Crítico</p> <p>El pensamiento solo puede ser tan sensato como las inferencias que hace (o las conclusiones a las que llega).</p>		

Estándar y descripción	Indicadores de desempeño y disposiciones	Situación (presentada en encuesta)
<p data-bbox="181 302 346 388">Estándar Cinco: Suposiciones y Presuposiciones</p> <p data-bbox="181 409 470 557">Los estudiantes que piensan críticamente reconocen que todo pensamiento se basa en suposiciones— creencias que damos por hecho</p> <hr/> <p data-bbox="181 578 390 635">Principio de Pensamiento Crítico</p> <p data-bbox="181 656 476 770">El pensamiento solo puede ser tan sensato como lo sean las suposiciones (creencias) bajo las cuales se basa.</p>	<p data-bbox="499 302 765 722">Los estudiantes que piensan críticamente buscan una clara comprensión de las suposiciones que están haciendo (y de las suposiciones que se encuentran detrás del pensamiento de los demás). Son capaces de distinguir entre las suposiciones que son justificables en contexto, de aquellas que no lo son.</p> <p data-bbox="499 743 756 1008">Se dan cuenta que las suposiciones generalmente funcionan al nivel inconsciente o subconsciente del pensamiento y por tanto usualmente no han sido críticamente examinadas por el pensador.</p> <p data-bbox="499 1029 771 1390">Comprenden que frecuentemente las suposiciones contienen prejuicios, estereotipos, tendencias y distorsiones. Rutinariamente evalúan sus suposiciones, así como las suposiciones de otros, para determinar si esas suposiciones se basan en un razonamiento sensato y en la evidencia.</p>	<p data-bbox="804 302 1022 626">Reconozco que toda comprensión del mundo puede esta mediada por conjeturas, las cuales contienen un nivel alto de subjetividad, y por lo tanto dichas suposiciones deben ser puestas en evidencia.</p>

Estándar y descripción	Indicadores de desempeño y disposiciones	Situación (presentada en encuesta)
<p>Estándar Seis: Conceptos, Teorías, Principios, Definiciones, Leyes y Axiomas.</p> <p>Los estudiantes que piensan críticamente reconocen que todo pensamiento se expresa y se forma mediante conceptos e ideas.</p>	<p>Los estudiantes que piensan críticamente buscan un claro entendimiento de los conceptos e ideas que forman su razonamiento y el razonamiento de otros; comprenden el rol poderoso de los conceptos en el pensamiento humano; que es a través de conceptos que las personas definen y dan forma a sus experiencias. Ellos comprenden que los humanos emplean conceptos distorsionados, conceptos que invalidan las definiciones y comprensiones fundamentales acordadas. Reconocen que la gente frecuentemente distorsiona los conceptos para mantener un punto de vista en particular, una posición o para controlar o manipular el pensamiento de los demás. Con regularidad y rutinariamente evalúan los conceptos que usan, asegurando que están utilizando los conceptos justificadamente. De manera análoga, con regularidad y rutinariamente evalúan los conceptos empleados por los demás.</p>	<p>Comprendo que los conceptos constituyen los elementos articuladores del pensamiento y a partir de ellos interpretamos la realidad, sin embargo, pueden ser utilizados de forma ideológica, alterando la interpretación de la realidad.</p>
<p>Principio de Pensamiento Crítico</p> <p>El pensamiento solo puede ser tan claro, relevante, realista y profundo como aquellos conceptos que lo forman.</p>		

Estándar y descripción	Indicadores de desempeño y disposiciones	Situación (presentada en encuesta)
<p>Estándar Siete: Implicaciones y Consecuencias</p> <p>Los estudiantes que piensan críticamente reconocen que todo pensamiento lleva a algún lugar, tiene implicaciones y cuando se actúa conforme se piensa, tiene consecuencias.</p> <p>Principio de Pensamiento Crítico</p> <p>Para razonar bien en un asunto en particular, se debe pensar con detenimiento en las implicaciones que siguen a partir de dicho razonamiento; se debe pensar con detenimiento en las consecuencias que probablemente siguen de las decisiones que se toman; existen implicaciones del propio pensamiento y comportamiento aunque no se vean.</p>	<p>Los estudiantes que piensan críticamente buscan un claro entendimiento de las implicaciones de su pensamiento y de las consecuencias de su comportamiento; piensan con detenimiento en las probables implicaciones de su comportamiento antes de actuar.</p> <p>Están especialmente conscientes de las implicaciones importantes. Debido a que piensan con detenimiento en las implicaciones de su comportamiento antes de actuar, su comportamiento tiende a llevarlos a consecuencias positivas o deseables.</p> <p>Los estudiantes que piensan críticamente también piensan con detenimiento en las implicaciones del pensamiento y comportamiento de los demás cuando sea pertinente.</p> <p>No solo son capaces de deducir las implicaciones del pensamiento y comportamiento, sino además, de deducir las implicaciones de las implicaciones.</p> <p>En otras palabras, ellos piensan del siguiente modo: "Si decidimos hacer esto, las siguientes implicaciones son probables..., y si esta o aquella otra consecuencia ocurre, las implicaciones (de esa consecuencia) son las siguientes..."</p>	<p>Considero que toda forma de pensar y actuar trae unas implicaciones las cuales deben ser reflexionadas para comprenderlas en sus causas y efectos.</p>

Estándar y descripción	Indicadores de desempeño y disposiciones	Situación (presentada en encuesta)
<p>Estándar Ocho: Puntos de Vista y Marcos de Referencia</p> <p>Los estudiantes que piensan críticamente reconocen que todo pensamiento ocurre dentro de algún punto de vista.</p>	<p>Los estudiantes que piensan críticamente buscan un claro entendimiento de los puntos de vista pertinentes al asunto que están considerando. Al tratar con un asunto donde más de un punto de vista es pertinente al asunto, dan cabida de buena fé, a los diferentes puntos de vista (con una mentalidad que puede ser modificada al ser enfrentada con un razonamiento mejor que aquel con el que iniciaron). Los estudiantes que piensan críticamente se dan cuenta que algunos asuntos no solo son complejos sino de amplio alcance, y que estos asuntos frecuentemente son difíciles, si no es que imposibles de solucionar en definitiva. Los pensadores críticos tienen una visión global que es de perspectiva amplia, que busca el modo más flexible y sin prejuicios, de ver una situación, y que evita una mentalidad sociocéntrica estrecha, un nacionalismo y una predisposición cultural-</p>	<p>Reconozco que toda forma de pensar se fundamenta en puntos de vista que deben ser reflexionados de manera relacional; pues cada uno de ellos está fundamentado en posiciones que hacen relación con aspectos como el tiempo, la cultura, la religión, la economía o los intereses de quien los defiende.</p>
<p>Principio de Pensamiento Crítico</p> <p>Para razonar justificadamente en un asunto, se deben identificar los puntos de vista pertinentes al asunto y darles cabida empáticamente.</p>	<p>Los pensadores críticos están verdaderamente conscientes de no haber elegido el punto de vista que han desarrollado; reconocen que existen diversas fuentes potenciales para un punto de vista particular: tiempo, cultura, religión, género, disciplina, profesión, compañeros, interés económico, estado emocional, rol social, o edad, —solo por nombrar a algunos. Por ejemplo, podemos ver al mundo desde un punto en el tiempo (Siglos 16, 17, 18, 19)</p>	

Estándar y descripción	Indicadores de desempeño y disposiciones	Situación (presentada en encuesta)
<p><i>Continuación</i> <i>Estándar Ocho</i></p>	<p>n una cultura (occidental, oriental, sudamericana, japonesa, turca, francesa)</p> <p>n una religión (budista, cristiana, musulmana, judía)</p> <p>n un género (masculino, femenino, homosexual, heterosexual)</p> <p>n una profesión (abogado, profesor, ...)</p> <p>n una disciplina (biológica, geológica, astronómica, histórica, sociológica, filosófica, antropológica, literaria, artística, musical, danza, poética, médica, enfermería, deporte)</p> <p>n un grupo de compañeros</p> <p>n un interés económico</p> <p>n un estado emocional</p> <p>n un grupo por edades</p> <p>Los estudiantes que piensan críticamente están conscientes del hecho que el punto de vista de cualquier persona a un cierto tiempo, refleja alguna combinación de estas dimensiones.</p>	

Estándar y descripción	Indicadores de desempeño y disposiciones	Situación (presentada en encuesta)
<p>Estándar Nueve: Evaluando el Pensamiento</p> <p>Los estudiantes que piensan críticamente reconocen que todo pensamiento posee fortalezas y debilidades intelectuales potenciales</p> <hr/> <p>Principio de Pensamiento Crítico</p> <p>Para razonar bien, es importante monitorear tu pensamiento para asegurar que cumple con los criterios intelectuales básicos a saber: claridad, exactitud, precisión, relevancia, profundidad, amplitud, lógica, importancia y justicia.</p>	<p>Los estudiantes que piensan críticamente, regularmente buscan determinar las fortalezas y debilidades de su pensamiento y del pensamiento de los demás; poseen una profunda comprensión de los estándares intelectuales y de cómo estos estándares difieren de sus opuestos (claridad vs. vaguedad, exactitud vs. inexactitud, precisión vs. imprecisión, relevancia vs. irrelevancia, profundidad vs. superficialidad, amplitud vs. estrechez, válido vs. lógica inválida, importancia vs. trivialidad, justicia vs. injusticia). Comprenden la importancia de evaluar el pensamiento utilizando estos estándares y saben cuándo un estándar en particular deberá ser utilizado para evaluar el pensamiento en su contexto. Reconocen que se requiere una práctica diaria en el uso de estos estándares, que los humanos de una manera natural, no piensan con claridad, precisión, profundidad o amplitud, ni con lógica, importancia, exactitud ni precisión. Entienden claramente que la mente no es justa de modo natural, de manera que hacen un esfuerzo coordinado para considerar, de buena fé, todos los puntos de vista relevantes conforme razonan sobre preguntas y sobre asuntos.</p>	<p>Realizo autorreflexiones de mi pensamiento y el de los demás, de tal forma que puedo detectar sus falencias y potencialidades a partir de criterios de intelectualidad básicos como la claridad, exactitud, precisión, relevancia, profundidad, validez, y la justicia.</p>

Estándar y descripción	Indicadores de desempeño y disposiciones	Situación (presentada en encuesta)
<p>Estándar Diez: Justicia de Pensamiento</p> <p>Los estudiantes que piensan críticamente se esfuerzan en tener un pensamiento justo</p>	<p>Los estudiantes que piensan críticamente procuran tratar todos los puntos de vista con equidad, sin tomar en cuenta los propios sentimientos o intereses egoístas, o los sentimientos o intereses egoístas de los propios amigos, comunidad o nación. Los pensadores críticos se apegan a los estándares intelectuales (tales como veracidad y lógica sensata) que no están influenciados por el provecho personal o por el provecho personal del grupo.</p>	<p>Reconozco que los estándares intelectuales deben estar por encima de mi subjetividad; ya que estos propenden por lo justo.</p>
<p>Principio de Pensamiento Crítico</p> <p>La justicia de pensamiento requiere que todos los puntos de vista sean tratados por igual, sin tomar en cuenta nuestros propios sentimientos o intereses personales, o los sentimientos o intereses personales de nuestros amigos, comunidad, nación o especie. Implica apego a los estándares intelectuales sin tomar en cuenta nuestro provecho personal o el provecho de nuestro grupo.</p>		

Estándar y descripción	Indicadores de desempeño y disposiciones	Situación (presentada en encuesta)
<p>Estándar Once: Humildad Intelectual</p> <p>Los estudiantes que piensan críticamente se esfuerzan con regularidad en distinguir lo que saben de lo que no saben.</p> <hr/> <p>Principio de Pensamiento Crítico</p> <p>La mente no está predispuesta hacia la humildad intelectual; más bien, su estado natural en cualquier momento, es creer que posee la verdad, de pensar que sabe más de lo que en realidad sabe. La mente humana es por naturaleza autovalidante, autoprotectora. No busca descubrir de modo natural sus malos entendidos, distorsiones e ignorancia. Para desarrollar la humildad intelectual, uno debe aprender a distinguir activamente lo que uno sabe de aquello que uno no sabe.</p>	<p>La humildad intelectual es el desarrollo del conocimiento de la ignorancia personal. Implica una concientización de los límites del conocimiento personal, incluyendo una sensibilidad a las circunstancias en las que el innato egocentrismo personal probablemente funcione autoaparentemente, permitiendo estar consciente de nuestras tendencias, prejuicios, de las limitaciones de los propios puntos de vista y de la medida de la falta de conocimiento. La humildad intelectual depende de reconocer que uno no debe asegurar más de lo que realmente sabe. No implica la carencia de una personalidad fuerte ni el ser sumiso, sino que implica la carencia de pretensión intelectual, jactancia o presunción combinada con un profundo conocimiento de las bases lógicas o de la carencia de bases en las creencias personales.</p>	<p>Cuando no domino un tema o contenido reconozco los límites de mi conocimiento y la necesidad de seguir aprendiendo.</p>

Estándar y descripción	Indicadores de desempeño y disposiciones	Situación (presentada en encuesta)
<p>Estándar Doce: Coraje Intelectual:</p> <p>Los estudiantes que piensan críticamente están dispuestos a desafiar las creencias populares</p>	<p>El coraje intelectual es el conocimiento de la necesidad de enfrentar y de abordar con justicia las ideas, creencias o puntos de vista hacia los cuales uno tiene fuertes emociones negativas y hacia los que no ha seriamente considerado.</p>	<p>Cuando no estoy de acuerdo con ideas tradicionales de la sociedad, o creencias comúnmente aceptadas, doy mi posición tendiendo hacia lo que considero justo; así el grupo no apruebe mis planteamientos.</p>
<p>Principio de Pensamiento Crítico</p> <p>La mente de modo natural no desarrolla el coraje intelectual—la voluntad para examinar las creencias que aprecian y, no es naturalmente confortable defender creencias que aunque razonables, son impopulares; en cambio, sus inclinaciones intrínsecas son proteger sus creencias y conformarse con los estándares del grupo. La mente evita y hasta teme descubrir sus creencias falsas; y es, por naturaleza temerosa de ser ridiculizada o su exclusión de un grupo social.</p>	<p>El coraje intelectual también implica la voluntad para enfrentar la desaprobación del grupo al expresar una idea que no sea popular o desafiar una que sí lo sea. Los humanos son de muchas maneras, conformistas naturales; viven en grupos sociales y sin reflexionar aceptan las creencias dominantes de los grupos que ejercen control sobre ellos. El coraje intelectual está conectado a reconocer que las ideas consideradas peligrosas o absurdas dentro de una sociedad, son algunas veces racionalmente justificadas (en su totalidad o en parte). Las conclusiones y las creencias inculcadas en las personas a veces son falsas o engañosas. Debido a que es natural buscar la aprobación del grupo, se requiere del coraje cuando se retira la aprobación debido a alguna inconformidad.</p>	

Estándar y descripción	Indicadores de desempeño y disposiciones	Situación (presentada en encuesta)
<p>Estándar Trece: Empatía Intelectual</p> <p>Los estudiantes que piensan críticamente desarrollan la capacidad para dar entrada empáticamente a puntos de vista que difieren de los propios y expresan aquellos puntos de vista de una manera inteligente e introspectiva.</p> <p>Principio de Pensamiento Crítico</p> <p>La empatía intelectual es el conocimiento de la necesidad de colocarse figuradamente en el lugar de los demás, para genuinamente comprenderlos. La mente no desarrolla de manera natural, la empatía intelectual. Más bien está predispuesta hacia su opuesto— pensando dentro de su limitado punto de vista; la empatía intelectual requiere de practicar pensar dentro del punto de vista de los demás, especialmente de aquellos con los que no estamos de acuerdo.</p>	<p>Los estudiantes que piensan críticamente regularmente demuestran empatía intelectual. Rutinariamente reconstruyen (correctamente) los puntos de vista y el razonamiento de otros. Rutinariamente razonan a partir de premisas, suposiciones e ideas diferentes que las propias.</p> <p>Están predispuestos a recordar ocasiones en el pasado en las cuales estaban equivocados a partir de la intensa convicción de estar en lo correcto (y por tanto, se guían por el hecho que pudieran no tener la razón en la situación que se presenta).</p> <p>Estos estudiantes continúan creciendo y desarrollándose, modificando su pensamiento al considerar seriamente puntos de vista muy diversos, a través del tiempo.</p>	<p>Cuando no estoy de acuerdo con un punto de vista diferente al mío, procuro ponerme en el lugar del otro; ya que tengo claro que en ocasiones anteriores yo también he estado equivocado.</p>

Estándar y descripción	Indicadores de desempeño y disposiciones	Situación (presentada en encuesta)
<p>Estándar Catorce: Integridad Intelectual</p> <p>Los estudiantes se sujetan a sí mismos bajo los mismos estándares que esperan que los demás mantengan.</p>	<p>Los estudiantes que piensan críticamente obtienen un conocimiento interior de sí mismos al identificar sus propias y más básicas inconsistencias de pensamiento, palabra y obra. Pueden identificar y admitir con honestidad, las discrepancias e inconsistencias en sus propios pensamientos y acciones; reconocen que la mente está propensa naturalmente a sujetar a los demás a estándares más altos que a los estándares que ella se impone a sí misma. Estos estudiantes, por tanto, están en la búsqueda de la hipocresía intelectual de sus propios pensamientos y acciones. Mantienen un fuerte deseo de vivir con integridad y continuame procuran hacerlo.</p>	<p>Mis pensamientos y acciones están determinadas por lo que espero de los otros, pero en la medida que comprendo que mi mente construye dichas expectativas; me desprendo de tal engaño y busco pensar y actuar de una manera más sensata.</p>
<p>Principio de Pensamiento Crítico</p> <p>La integridad intelectual se manifiesta en el compromiso de sujetarse a sí mismo bajo los mismos estándares de evidencias y pruebas que uno espera que los demás mantengan (especialmente sus antagonistas). Los humanos por naturaleza carecen de integridad intelectual. En cambio, tienden a sujetar a los demás a estándares más altos que los estándares que se imponen a sí mismos.</p>		

Estándar y descripción	Indicadores de desempeño y disposiciones	Situación (presentada en encuesta)
<p>Estándar Quince: Perseverancia Intelectual</p> <p>Los estudiantes que piensan críticamente aprenden a trabajar durante las complejidades y frustraciones sin rendirse</p>	<p>Los estudiantes que piensan críticamente desarrollan una fortaleza intelectual y una autoconfianza al trabajar arduamente hacia la solución (o finalización) de un problema (o tarea) complejo y desafiante.</p>	<p>Ante las dificultades académicas que me generan frustración, mi actitud es enfrentarlas y seguir adelante sin importar su nivel de dificultad.</p>
<p>Principio de Pensamiento Crítico</p> <p>La perseverancia intelectual es la disposición de abrirse camino durante las complejidades intelectuales a pesar de las frustraciones inherentes en la tarea intelectual. Los pensadores críticos reconocen que la perseverancia intelectual no es natural para la mente y que para desarrollarla deben estar dispuestos a trabajar durante las confusiones, dificultades y frustraciones al tratar con problemas y asuntos.</p>	<p>Reconocen que existen algunos problemas intelectuales que son complejos y que no pueden resolverse fácilmente; ellos se rehúsan a darse por vencido cuando se enfrentan con complejidades intelectuales o frustraciones; tienen un sentido realista de la necesidad de luchar contra la confusión y con las preguntas que no han sido resueltas durante un tiempo largo para alcanzar el entendimiento o algún conocimiento.</p>	

Estándar y descripción	Indicadores de desempeño y disposiciones	Situación (presentada en encuesta)
<p data-bbox="181 305 422 366">Estándar Dieciséis: Confianza en la Razón</p> <p data-bbox="181 383 440 604">Los estudiantes que piensan críticamente reconocen que el buen razonamiento es la clave para vivir una vida racional y para crear un mundo más justo.</p> <p data-bbox="181 644 404 704">Principio de Pensamiento Crítico</p> <p data-bbox="181 722 462 1454">La confianza en la razón se basa en creer que a largo plazo, los más altos intereses personales y aquellos de la humanidad en general, se cumplen mejor al dar libre jugada a la razón cuando se anima a la gente a que llegue a sus propias conclusiones, desarrollando, tanto cuanto sea posible, las facultades racionales de todos los que viven en una sociedad. Los pensadores críticos reconocen que la mente no utiliza de manera natural los estándares intelectuales para determinar lo que hay que creer y lo que hay que rechazar.</p>	<p data-bbox="479 305 801 1164">Los estudiantes que piensan críticamente desarrollan confianza en la razón al usar su razón para encontrar exitosamente soluciones a problemas y a tareas—tanto problemas académicos como problemas no académicos. Demuestran comprensión al hecho que con un estímulo y cultivo apropiados, la gente puede aprender a pensar por sí mismos, formar puntos de vista con profundo conocimiento, llegar a conclusiones razonables; pensar con claridad, correctamente, pertinentemente y lógicamente; persuadirse mutuamente apelando al buen razonamiento y a la evidencia sólida, y convertirse en personas razonables a pesar de los obstáculos bien asentados en la naturaleza humana y en la vida social.</p>	<p data-bbox="816 305 1018 748">Considero que el uso adecuado de la razón es un bien en sí mismo que la gente debería cultivar para develar creencias sociales arraigadas; revelar su carácter regulatorio y enfrentar problemáticas de distinta índole.</p>

Estándar y descripción	Indicadores de desempeño y disposiciones	Situación (presentada en encuesta)
<p><i>Continuación</i> <i>Estándar Dieciséis</i></p> <p>Más bien su tendencia es aceptar o rechazar ideas basada en estándares egocéntricos o sociocéntricos, —estándares que arbitrariamente privilegian los puntos de vista de una persona o grupo ("es verdad porque lo creo", o "es verdad porque lo creemos"). Para desarrollar confianza en el razonamiento, la gente debe comprender las tendencias irracionales de la mente humana y trabajar activamente para minimizarlas.</p>	<p>Regularmente se esfuerzan en seguir a la razón y a la evidencia. Pueden ser "inducidos" por medio de la razón de formas apropiadas. La simple idea de tener la facultad de la razón es una pieza central de sus vidas (tanto ser razonables ellos mismos como mantener a los demás en el estándar de la razón). En resumen, emplean el buen razonamiento como el criterio fundamental para aceptar o rechazar cualquier creencia o posición.</p>	

Estándar y descripción	Indicadores de desempeño y disposiciones	Situación (presentada en encuesta)
<p>Estándar Diecisiete: Autonomía Intelectual</p> <p>Los estudiantes que piensan críticamente aprenden a tomar la responsabilidad por sus propias formas de pensar, creencias y valores.</p> <p>Principio de Pensamiento Crítico</p> <p>La autonomía intelectual es la característica que uno adquiere conforme aprende a tomar responsabilidad por la autoría del pensamiento propio y de su propia vida. Es lo opuesto a ser dependiente de otros para la dirección y el control de las decisiones de la vida personal. Los pensadores críticos reconocen que la autonomía intelectual es una extraña cualidad en la vida de los humanos, en la cual la mayoría de la gente, en lugar de pensar por sí misma, se conforman con las creencias y comportamientos grupales.</p>	<p>Los estudiantes que piensan críticamente, determinan por sí mismos qué creer y qué rechazar.</p> <p>Al reconocer que la mayoría de las creencias que mantienen no han sido analizadas y evaluadas en cuanto a su calidad, continuamente buscan identificar sus creencias y después evaluarlas empleando estándares aplicables. Durante las situaciones, asuntos y problemas, piensan por sí mismos y no tienen miedo al rechazo por parte de ningún grupo (incluyendo su familia, su religión o su país). Para determinar lo que van a creer, examinan la información por sí mismos y rechazan a las autoridades no razonables mientras que reconocen las contribuciones de las autoridades sensatas. No solo piensan por sí mismos sino que lo hacen empleando estándares intelectuales.</p>	<p>Realizo auto-reflexiones sobre mi manera de pensar, creencias y valores analizándolos desde estándares intelectuales, de tal forma que mi posición en el mundo siempre está en contra de los autoritarismos y se orienta hacia un sistema de autoridad más sensato; pues no me interesa mucho lo que otros piensen de mis argumentos al significar la realidad, ya que utilizo la información analizándola para no temer expresar mis ideas.</p>

Estándar y descripción	Indicadores de desempeño y disposiciones	Situación (presentada en encuesta)
<p>Estándar Dieciocho: Una perspectiva del Pensamiento Egocéntrico</p> <p>Los estudiantes que piensan críticamente trabajan para superar su innata egocentricidad</p> <hr/> <p>Principio de Pensamiento Crítico</p> <p>La mente humana es por naturaleza, egocéntrica. La mente por naturaleza, no posee ni desarrolla tendencias racionales. Su modo natural de pensamiento se centra en sus tendencias egocéntricas, centradas en sí mismo. Existen dos funciones primarias del egocentrismo: La primera es observar al mundo en términos del beneficio propio, para buscar gratificación constantemente, para procurar los deseos egoístas aún a expensas de los derechos y necesidades de los demás. La segunda es el deseo de mantener sus creencias. Esta es la base de la rigidez de pensamiento. La egocentricidad funciona a nivel de pensamiento inconsciente o subconsciente. Por tanto, aunque los humanos son naturalmente y principalmente egocéntricos, rara vez tienen una percepción de su egocentricidad. La mente egocéntrica experimenta sus ideas como si fuesen razonables y racionales (sin importar qué tan autobeneficadas o cerradas sean esas ideas).</p>	<p>Los estudiantes que piensan críticamente buscan activamente (y se ocupan de) las tendencias egocéntricas en su pensamiento. Reconocen el poder y el daño potencial del pensamiento egocéntrico en sí mismos y en los demás. Debido a que lo comprenden, son sensibles a reconocer cuando ellos mismos u otros, pudieran estar funcionando a nivel egocéntrico. Reconocen que las tendencias egocéntricas son típicamente subconscientes o inconscientes. Trabajan para descubrir creencias irracionales o injustificables oscurecidas en la mente. Estudian su egocentricidad en acción intentando obtener un mejor entendimiento de su engaño para poder tener el control sobre él. Están alertas procurando revelar la egocentricidad cuando se encuentra en operación.</p>	<p>En las discusiones que normalmente mantengo con mis compañeros procuro escuchar antes que hablar; pues reconozco que mis ideas pueden llegar a ser egocéntricas.</p>

Estándar y descripción	Indicadores de desempeño y disposiciones	Situación (presentada en encuesta)
<p>Estándar Diecinueve: Una perspectiva del Pensamiento Sociocéntrico</p> <p>Los estudiantes que piensan críticamente aprenden a superar sus tendencias sociocéntricas</p>	<p>Los estudiantes que piensan críticamente no siguen insensatamente a las multitudes; reconocen las dificultades inherentes en superar la propia naturaleza sociocéntrica.</p>	<p>Considero que casos como la prohibición de que las mujeres puedan mostrar su rostro públicamente en ciertas sociedades de medio oriente, son fundamentalmente una violación de los derechos humanos.</p>
<p>Principio de Pensamiento Crítico</p> <p>El pensamiento sociocéntrico es una extensión directa del pensamiento egocéntrico que resulta fundamentalmente de dos tendencias principales del pensamiento egocéntrico:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Procurar obtener lo que él (o su grupo) desea sin considerar los derechos y necesidades de los demás; y 2. Racionalizar las creencias y comportamiento del grupo (sin tomar en cuenta si esas creencias y comportamiento son irracionales). 	<p>Reconocen el poder y el peligro potencial del pensamiento sociocéntrico.</p> <p>Rutinariamente examinan las creencias y prácticas propugnadas por los grupos a los que pertenecen y entre los que se encuentran. Debido a que reconocen el poder del pensamiento sociocéntrico, no se permiten a sí mismos ser arrastrados hacia el pensamiento grupal. Ellos examinan activamente las creencias que acriticamente han aceptado a lo largo de sus vidas.</p> <p>Reconocen que los humanos se inclinan a ser acriticamente nacionalistas y etnocéntricos.</p>	

Estándar y descripción	Indicadores de desempeño y disposiciones	Situación (presentada en encuesta)
<p><i>Continuación Estándar Diecinueve</i></p> <p>Los pensadores críticos reconocen que es natural que los humanos piensen sociocéntricamente, que sean animales de “manada”, ampliamente influenciados por los grupos y funcionando dentro de éstos y, debido a que la mayoría de las personas son ampliamente egocéntricas o centradas en sí mismos, terminan formando grupos que están altamente centrados en sí mismos. Debido al egocentrismo y al sociocentrismo, la mayoría de la gente supone la veracidad de sus propias creencias y las de sus grupos.</p>	<p>Activamente resisten esta tendencia, observándose a sí mismos no solo como ciudadanos de un país en particular, sino además, como ciudadanos del mundo; están por tanto preocupados con llevar más allá la igualdad de los derechos humanos a todas las personas del mundo; similarmente no privilegian a ningún grupo sino que procuran el bien común, aún cuando esto signifique que los grupos a los que pertenecen tengan que hacer sacrificios.</p>	

Estándar y descripción	Indicadores de desempeño y disposiciones	Situación (presentada en encuesta)
<p>Estándar Veinte: Habilidades en el Arte de Estudiar y Aprender</p> <p>Los estudiantes que piensan críticamente son autónomos, automonitores y aprendices</p>	<p>Los estudiantes que piensan críticamente usan las habilidades intelectuales para pensar al estudiar sus materias y disciplinas. No dependen pasivamente de los demás para que les "enseñen"; más bien están comprometidos a desarrollar sus propias capacidades de razonamiento para que puedan aprender en cualquier dominio de pensamiento, en cualquier materia o disciplina, en cualquier profesión. No son receptores pasivos de la información sino participantes activos en el proceso de aprendizaje. En lugar de ver la información y las ideas como fragmentos que se traen a la mente solo el tiempo suficiente para pasar el examen, reconocen que toda disciplina es un sistema de ideas que debe ser integrado uno con el otro y con ideas de otras disciplinas. Reconocen que cuando aprenden ideas centrales de manera profunda, mantienen esas ideas durante toda su vida y pueden emplearlas posteriormente cuando las necesiten.</p>	<p>Comprendo que mi aprendizaje es una responsabilidad que me compete únicamente a mí, por lo tanto, no me quedo con los saberes dados por mis profesores, sino que usualmente indago más allá de lo dado, pues la transmisión del conocimiento no garantiza como tal el aprendizaje y sus aplicaciones.</p>
<p>Principio de Pensamiento Crítico</p> <p>Uno no puede ser un buen aprendiz y un mal pensador</p>		

Estándar y descripción	Indicadores de desempeño y disposiciones	Situación (presentada en encuesta)
<p>Estándar Veintiuno: Habilidades en el Arte de Hacer Preguntas Esenciales</p> <p>Los estudiantes que piensan críticamente centran su aprendizaje en las preguntas</p>	<p>Los estudiantes que piensan críticamente muestran habilidades al efectuar preguntas esenciales. Usan su entendimiento del pensamiento crítico para dirigir su cuestionamiento— para hacer preguntas que les permitan analizar y evaluar el pensamiento, y comprender lo que leen; hacer preguntas que les permitan escribir con claridad y profundidad; hacer preguntas que los lleven hacia las complejidades de los asuntos y de los problemas.</p>	<p>La comprensión del mundo nace fundamentalmente de una pregunta esencial; por lo tanto, mi acción académica se fundamenta en la construcción de preguntas que fortalezcan la claridad de la realidad.</p>
<p>Principio de Pensamiento Crítico</p> <p>La cualidad del pensamiento está dado en la cualidad de las preguntas del pensador. No es posible ser un buen pensador y un pobre cuestionador</p>	<p>Los estudiantes que piensan críticamente rutinariamente leen textos que son importantes y así expanden su visión global. Reconociendo que todo texto tiene un propósito, ellos aclaran el propósito de los textos conforme los leen. Reconociendo que leer con atención requiere un compromiso activo al leer, crean un diálogo interno con el texto conforme leen—cuestionando, resumiendo y conectando las ideas importantes con otras ideas importantes.</p>	<p>Mi proceso lector está fundamentado la lectura de textos que busco comprender en sus niveles macro y micro estructurales, por lo tanto realizo un diálogo con el texto busco encontrar las ideas principales y su relación con las ideas secundarias.</p>
<p>Estándar Veintidós: Habilidades en el Arte de leer con Atención</p> <p>Los estudiantes que piensan críticamente leen textos que vale la pena leer y se apropian de las ideas más importantes en los textos.</p>	<p>Los estudiantes que piensan críticamente rutinariamente leen textos que son importantes y así expanden su visión global. Reconociendo que todo texto tiene un propósito, ellos aclaran el propósito de los textos conforme los leen. Reconociendo que leer con atención requiere un compromiso activo al leer, crean un diálogo interno con el texto conforme leen—cuestionando, resumiendo y conectando las ideas importantes con otras ideas importantes.</p>	<p>Mi proceso lector está fundamentado la lectura de textos que busco comprender en sus niveles macro y micro estructurales, por lo tanto realizo un diálogo con el texto busco encontrar las ideas principales y su relación con las ideas secundarias.</p>
<p>Principio de Pensamiento Crítico</p> <p>Para convertirse en personas educadas, los estudiantes deben leer los textos con atención y a través de este proceso, apropiarse de las ideas más importantes en ellos.</p>	<p>Los estudiantes que piensan críticamente rutinariamente leen textos que son importantes y así expanden su visión global. Reconociendo que todo texto tiene un propósito, ellos aclaran el propósito de los textos conforme los leen. Reconociendo que leer con atención requiere un compromiso activo al leer, crean un diálogo interno con el texto conforme leen—cuestionando, resumiendo y conectando las ideas importantes con otras ideas importantes.</p>	<p>Mi proceso lector está fundamentado la lectura de textos que busco comprender en sus niveles macro y micro estructurales, por lo tanto realizo un diálogo con el texto busco encontrar las ideas principales y su relación con las ideas secundarias.</p>

Estándar y descripción	Indicadores de desempeño y disposiciones	Situación (presentada en encuesta)
<p data-bbox="181 305 458 395">Estándar Veintitrés: Habilidades en el Arte de la Escritura Substantiva</p> <p data-bbox="181 418 418 604">Los estudiantes que piensan críticamente escriben artículos que dicen algo que vale la pena decir acerca de algo que vale la pena.</p> <p data-bbox="181 618 402 678">Principio de Pensamiento Crítico</p> <p data-bbox="181 696 431 916">Las personas educadas son capaces de escribir de tal modo que dicen algo substantivo, y comprenden la importancia de escribir para el aprendizaje.</p>	<p data-bbox="479 305 795 1321">Los estudiantes que piensan críticamente utilizan la escritura como una herramienta importante tanto para comunicar ideas importantes como para aprender. Utilizan la escritura para profundizar su entendimiento acerca de los conceptos importantes y aclarar las interrelaciones entre los conceptos. De manera consistente escriben del modo que se convierten en pensadores más claros, más precisos, certeros, relevantes, profundos, extensos, lógicos e importantes. Al escribir, son capaces de analizar y evaluar correctamente y con claridad las ideas en los textos y en su propio pensamiento. Consistentemente aprenden a escribir al igual que escriben para aprender. En otras palabras, utilizan la escritura como una herramienta importante para aprender ideas de una manera profunda y permanente.</p>	<p data-bbox="816 305 1018 968">Los textos académicos que construyo tienen como intención profundizar en las ideas, ya que soy consciente que al producir dichos artículos, ensayos, reseñas, etc. estoy desarrollando dos acciones: aprender y escribir; situaciones que me llevan a comprender la importancia de los conceptos y cómo estos se interrelacionan.</p>

Estándar y descripción	Indicadores de desempeño y disposiciones	Situación (presentada en encuesta)
<p>Estándar Veinticuatro: Capacidades de Razonamiento Ético</p> <p>Los estudiantes que piensan críticamente aprenden a identificar los asuntos éticos y razonan bien en las cuestiones éticas</p>	<p>Los estudiantes que piensan críticamente son capaces de identificar las cuestiones, asuntos y situaciones éticas y después razonar bien acerca de ellas. Ellos manifiestan un compromiso hacia una esencia común de los principios éticos —por ejemplo que está mal estafar, engañar, explotar, abusar, dañar o robar a los demás, que todos tenemos una responsabilidad ética de respetar los derechos de los demás incluyendo su libertad y bienestar, de ayudar a aquellos con una gran necesidad de ser ayudados, a procurar el bien común y no simplemente a su propio interés y placeres egocéntricos, a esforzarnos de algún modo para hacer el mundo más justo y humanitario.</p>	<p>Comprendo la importancia de la ética y la necesidad de analizarla desde la razón; pues estoy convencido que el pensamiento egocéntrico y sociocéntrico falsean las acciones de los seres humanos llevándolos a confundir lo axiológico de lo moral.</p>
<p>Principio de Pensamiento Crítico</p> <p>Los pensadores críticos reconocen que uno no puede ser una persona ética al menos que aprenda a razonar bien en las cuestiones, asuntos y situaciones éticas. El rol adecuado del razonamiento ético es destacar dos tipos de actos: aquellos que elevan el bienestar de los demás —que aseguran nuestro elogio—y aquellos que lo dañan—asegurando así, nuestra crítica. El desarrollo de las capacidades personales del razonamiento ético es crucial ya que en la naturaleza humana hay una fuerte tendencia hacia el egotismo, hacia el prejuicio, hacia la autojustificación, y hacia la autodecepción. Estas tendencias se encuentran exacerbadadas por poderosas influencias culturales que dan forma a nuestras vidas. Estas tendencias pueden activamente combatirse sólo a través del cultivo sistemático de la justicia de pensamiento, honestidad, integridad, autoconocimiento y con una profunda preocupación por el bienestar de los demás.</p>		

Estándar y descripción	Indicadores de desempeño y disposiciones	Situación (presentada en encuesta)
<p><i>Continuación Estándar Veinticuatro</i></p> <p>La base primordial para el razonamiento ético es clara: el comportamiento humano tiene consecuencias en el bienestar de los demás; somos capaces de comportarnos hacia otros de modo que incrementamos o decrementamos la calidad de sus vidas.</p> <p>Somos capaces de ayudar o dañar y, somos teóricamente capaces de comprender cuando estamos haciendo una o la otra. La ética nos recuerda que hay algunos actos que intrínsecamente no son éticos, incluyendo:</p> <p>ESCLAVITUD: adueñándose de la gente ya sea individualmente o en grupos; GENOCIDIO: Matando sistemáticamente con la intención de eliminar toda una nación o un grupo étnico.; TORTURA: Ocasionar un dolor (aún un dolor intenso) para forzar a dar información,; obtener venganza o servir a una causa irracional.; SEXISMO: Tratar a la gente desigualmente (y de modo dañino) en virtud de su género. ; RACISMO: Tratar a la gente desigualmente (y de modo dañino) en virtud de su raza o su etnicidad.</p> <p>ASESINATO: Matar premeditadamente a personas por venganza, placer o para obtener ventaja para uno mismo. ; VIOLACIÓN: Forzar a una persona en contra de su voluntad a tener relaciones sexuales.;</p>	<p>Ellos reconocen las poderosas fuerzas de los pensamientos egocéntrico y sociocéntrico en la vida humana, y trabajan activamente para disminuir estas fuerzas en sus propios pensamientos y comportamiento. Ellos reconocen que, para razonar éticamente, no deben ser ingenuos acerca del mundo y lo que sucede en él, que uno no puede vivir una vida ética simplemente por tener un “buen corazón.” En otras palabras, ellos se dan cuenta que muchos asuntos éticos son complejos, necesitando habilidades mentales interrelacionadas que deben ser desarrolladas y cultivadas en la mente.</p>	

Estándar y descripción	Indicadores de desempeño y disposiciones	Situación (presentada en encuesta)
<p><i>Continuación Estándar Veinticuatro</i></p> <p>FRAUDE: Intencionalmente engañar a alguien para que ceda una propiedad o algún derecho. ENGAÑO: Representar algo como verdadero cuando uno sabe que es falso con el fin de obtener un fin egoísta. INTIMIDACIÓN: Forzar a una persona a actuar en contra de sus intereses o impedir que actúe a favor de sus intereses por medio de amenazas o violencia. Poner a la gente en prisiones sin decirles cuáles son los cargos en su contra o proveerlos de una oportunidad razonable para defenderse a sí mismos.</p> <p>Poner a la gente en prisión o castigarla de otra manera, únicamente por sus puntos de vista políticos o religiosos. Los humanos no se desarrollan de manera natural como razonadores éticos (durante el proceso típico de acondicionamiento social). El razonamiento ético, si es que se va a desarrollar, debe ser cultivado.</p>	<p>Ellos comprenden la importancia de distinguir la ética de la religión, de las convenciones sociales y de la ley, y de mantener esas distinciones claramente en mente al razonar acerca de asuntos éticos.</p>	

Estándar y descripción	Indicadores de desempeño y disposiciones	Situación (presentada en encuesta)
<p>Estándar Veinticinco: Habilidades para Detectar la Predisposición de los Medios de Comunicación Masiva y la Propaganda en las Noticias Nacionales y Mundiales</p> <p>Los estudiantes que piensan críticamente desarrollan habilidades que les permiten detectarla predisposición de los medios de comunicación y la propaganda</p>	<p>Los estudiantes que piensan críticamente son capaces de detectar las tendencias de los noticieros y de la propaganda. Comprenden que la corriente dominante de los noticieros está fundamentalmente preocupada no con el reportaje objetivo e imparcial, sino con presentar las "noticias" de modo que validen el punto de vista de sus consumidores. Comprenden que quienes escriben los reportes para las noticias y quienes deciden cuáles historias incluir y excluir en las "noticias" están tácitamente guiadas por la ideología social, convenciones y tabúes de sus lectores o de su auditorio. Por lo tanto, los consumidores críticos de las noticias, leen las noticias críticamente, con un profundo entendimiento de los medios de comunicación; rechazan ser arrastrados por la histeria pública creada por una tendencia dominante del reporte de las noticias.</p>	<p>Reconozco que los principales medios de comunicación responden a ideologías dominantes; por lo tanto, siempre que veo una noticia que incide significativamente en el componente social procuro develar las intenciones que se esconde detrás realizando un contraste con otros Mass Medias.</p>
<p>Principio de Pensamiento Crítico</p> <p>Debido a su influencia potencialmente poderosa en el pensamiento y comportamiento humano, los informes dados en los medios noticiosos tanto nacionales como mundiales, deben ser cuestionados rutinariamente en cuanto a predisposiciones y propaganda</p>	<p>Los estudiantes que piensan críticamente son capaces de detectar las tendencias de los noticieros y de la propaganda. Comprenden que la corriente dominante de los noticieros está fundamentalmente preocupada no con el reportaje objetivo e imparcial, sino con presentar las "noticias" de modo que validen el punto de vista de sus consumidores. Comprenden que quienes escriben los reportes para las noticias y quienes deciden cuáles historias incluir y excluir en las "noticias" están tácitamente guiadas por la ideología social, convenciones y tabúes de sus lectores o de su auditorio. Por lo tanto, los consumidores críticos de las noticias, leen las noticias críticamente, con un profundo entendimiento de los medios de comunicación; rechazan ser arrastrados por la histeria pública creada por una tendencia dominante del reporte de las noticias.</p>	<p>Reconozco que los principales medios de comunicación responden a ideologías dominantes; por lo tanto, siempre que veo una noticia que incide significativamente en el componente social procuro develar las intenciones que se esconde detrás realizando un contraste con otros Mass Medias.</p>



Estándar y descripción	Indicadores de desempeño y disposiciones	Situación (presentada en encuesta)
<i>Continuación Estándar Veinticinco</i>	No aceptan lo que escuchan o leen en las noticias principales hasta que han analizado y evaluado críticamente ellos mismos, el asunto en cuestión. Rutinariamente yuxtaponen los puntos de vista presentados en las noticias principales con los puntos de vista representados en fuentes noticiosas alternas (y frecuentemente objetoras)	



Anexo 2

Instrumento de profundización en estándares del pensamiento crítico aplicado a estudiantes.

Escribe en las líneas lo que te suscita cada frase:

- a) El progreso humano es inevitable y todos pueden beneficiarse de él.

- b) El pueblo colombiano es por naturaleza un pueblo trabajador, abnegado, echado pa'delante; si hay pobreza es porque la gente no quiere progresar.

- c) En Colombia cabemos todos



- d) Los venezolanos en Colombia son víctimas de sus propias malas decisiones. Nosotros los colombianos no tenemos por qué pagar sus malas elecciones y lo que ellos se buscaron. Igual, cuando acá estuvimos mal y los de acá se fueron para allá, los trataron mal.

Escribe libremente lo que piensas sobre la política:

Realiza una autocrítica a lo que piensas sobre la política:



Escribe lo que piensas de los siguientes refranes:

a) “ Más sabe el diablo por viejo que por diablo”

b) “El que siembra vientos cosecha tempestades”

c) “No hay mal que por bien no venga”



d) “De tal palo tal astilla”

e) “A todo marrano le llega su nochebuena”

f) “Hierba mala nunca muere”

g) “Aunque la mona se vista de seda, mona se queda”

Completa las siguientes frases:

a) Si quiero saber cómo va el paro estudiantil...

b) Yo escribo cuando...

Escribe lo que
te sugiere la imagen:



Tomada de: Pixabay. Imagen de andreas160578



En mi proceso de aprendizaje qué ha sido más relevante: ¿las preguntas que me formulo o la calidad de los textos académicos que consulto?

¿En qué no creo y por qué no lo creo?

Cuando estoy leyendo un texto académico, ¿qué me inquieta saber?

Programa al que pertenezco _____

Semestre _____

Índice de tablas

Tabla 1. Habilidades relacionadas con el pensamiento crítico según Robert Ennis.....	26
Tabla 2. Artículo “En Colombia Falta enseñar a pensar”. Publicado en Revista Semana el 4 de enero de 2017	59
Tabla 3. Componentes estructurantes del pensamiento crítico en Facione, Paul & Elder y Lipman.....	64
Tabla 4. Competencias y estándares estructurantes de la encuesta sobre las dimensiones del pensamiento crítico	81
Tabla 5. Estructura de cuestión planteada en la encuesta a estudiantes	83
Tabla 6. Respuestas obtenidas en la encuesta a estudiantes.....	84
Tabla 7. Distribución de encuestas respondidas por Licenciatura.....	85
Tabla 8. Distribución por rango de edad de estudiantes	85
Tabla 9. Estándares de competencia de pensamiento crítico profundizadas en encuentro con los estudiantes.....	87
Tabla 10. Disposición favorable al reconocimiento del papel estructurante de los conceptos y su uso ideológico	92
Tabla 11. Identificación favorable con actitudes de coraje intelectual	96
Tabla 12. Identificación favorable con actitudes de coraje intelectual	106
Tabla 13. Identificación favorable con actitudes de coraje intelectual	108



El pensamiento crítico en la formación inicial de maestros en la universidad



Índice de figuras

Figura 1. Resultados generales pregunta no 1 sobre propósitos del aprendizaje	89
Figura 2. Licenciatura en Idioma Extranjero Inglés. Resultados pregunta no 1 sobre propósitos del aprendizaje	90
Figura 3. Global de apreciaciones acerca de las implicaciones de las diferentes maneras de pensar.....	91
Figura 4. Global de apreciaciones acerca de la humildad intelectual.....	93
Figura 5. Global de apreciaciones acerca del afrontamiento de dificultades en el aprendizaje	94
Figura 6. Global de apreciaciones acerca de la postura frente a ideas o planteamientos tradicionales o creencias	95
Figura 7. Global de apreciaciones acerca del egocentrismo	97
Figura 8. Global de apreciaciones acerca del pensamiento sociocéntrico	99
Figura 9. Global de apreciaciones acerca de la propia responsabilidad en el aprendizaje	101
Figura 10. Global de apreciaciones acerca del papel de la pregunta en el aprendizaje	102
Figura 11. Global de apreciaciones acerca del proceso lector y escritor.....	103
Figura 12. Global de apreciaciones acerca de las ideologías dominantes y los medios de comunicación.....	105



Figura 13. Escala de valoración del papel del profesor en la motivación del estudiante	118
Figura 14. Percepción del estudiante sobre el papel de profesor como motivador del aprendizaje.....	119
Figura 15. Percepción del estudiante sobre el papel del profesor como motivador del aprendizaje.....	120



Referencias

- Bacon, F. (1985). *Novum Organum*. Laia
- Blanco Mayor, C. (1987) El inicio de la filosofía en Grecia. Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete, 1, (71-92)
- Comisión Nacional de la Excelencia en Educación (1984). Una Nación en Peligro: la necesidad imperiosa de reformar la enseñanza. Departamento de Educación, Washington D.C. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED257908.pdf>
- Coreth, E. & Schöndorf, H. (1987). *La filosofía de los Siglos XVII y XVIII*. Herder
- Descartes, R. (Ed. 1994). *El Discurso del Método*. Bogotá: Panamericana Editorial
- Dewey, J. (Ed.1998). *Cómo Pensamos. Nueva exposición de la relación entre el pensamiento reflexivo y la educación*. Paidós.
- Díaz, A. (2014) *Retórica de la escritura académica*. Universidad de Antioquia
- Difabio de Anglat, H. (2005). El pensamiento crítico y la educación intelectual. *Estudios sobre educación*, 9, 167-187
- Dumett, S. (2016). La práctica profesional de filosofía para niños en UNIMINUTO: reflexiones entorno a una praxis de educación filosófica. En: Ochoa-Gómez, J. (Ed.), *Praxis, educación y subjetividades*. Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO.
- Editorial Revista Semana (2017). En Colombia falta enseñar a pensar. <https://www.semana.com/educacion/articulo/pensamiento-critico/511341/>
- Elder, L. (2016). Richard W. Paul. A Biographical Sketch. <https://www.criticalthinking.org/pages/dr-richard-paul/818>

- Ennis (1988) Is critical thinking culturally biased? *Teaching Philosophy*, 21(1), 15-33.
- Facione, P. (2007). *Pensamiento Crítico: ¿qué es y por qué es importante? Insight Assessment*.
- García-Herreros, R. (2015). *Pueblito Blanco*. Centro Carismático Minuto de Dios
- Gómez, M. (2016). Introducción a “El papel del pensamiento en la educación” de Mathew Lipman. Barcelona: Octaedro.
- Hernández-Sampieri, R. Fernández, C. y Baptista, P. (2014) *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill
- Hobbes, Th. (1993). *Leviatán*. Tecnos
- Horkheimer, M. (1937). *Teoría Crítica*. Amorrortu Editores.
- Hook, S. (1995). *John Dewey, una semblanza intelectual*. Paidós
- Juliao, C.G. (2011). *El enfoque praxeológico*. Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Juliao, C.G. (2014). *Una pedagogía praxeológica*. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Kant, I. (1994) *¿Qué es la Ilustración?* Fondo de Cultura Económica
- Lipman, M., Sharp. A., Oscanyan, F. (1992). *La Filosofía en el Aula*. Ediciones de la Torre.
- Lipman, M. (1997). *Pensamiento complejo y educación*. Ediciones de la Torre.
- Lipman, M. (2016). *El papel del pensamiento en la educación*. Octaedro.
- Murcia Bermúdez, M. (2013). *La insuficiencia de las disposiciones del pensamiento para cubrir la brecha entre pensamiento crítico y acción crítica*. [Trabajo de grado, Universidad del Rosario]. Repositorio institucional <http://repository.urosario.edu.co/handle/10336/5020>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe OREALC/UNESCO (2018). *Formación inicial docente en Competencias para el Siglo XXI y pedagogías para la inclusión en América Latina. Análisis comparativo de siete casos nacionales*.



- <https://www.unisantos.br/wp-content/uploads/2018/09/INFORME-REGIONAL-SXXI-a-INCLUSION-version-FINAL-JUNHO2018.pdf>
- Paul, R. & Elder, L. (2003). La miniguía para el pensamiento crítico: conceptos y herramientas. Fundación para el Pensamiento Crítico. <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>
- Paul, R. & Elder, L. (2005). Estándares de competencia para el pensamiento crítico. Fundación para el Pensamiento Crítico. Recuperado de: www.criticalthinking.org
- Paz, O. (2008). *El Laberinto de la Soledad*. Cátedra
- Ver, Ennis, Robert, A Logical Basis for Measuring Critical Thinking Skills. P.16
- Reale, G. & Anticeri, D. (1995). *Historia del Pensamiento Filosófico y Científico*. Herder
- República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional (2014). Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política, recuperado de: https://siteal.iiiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/co_5011.pdf
- Revista Semana, 1 de abril de 2017. “En Colombia hace falta enseñar a Pensar”, recuperado de: <https://www.semana.com/educacion/articulo/pensamiento-critico/511341>
- Siegel, H. (2013). El pensamiento crítico como un ideal educacional. Logos, Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura 23(2) 272- 292
- Vargas Guillén, G. & Reeder, H. (2008) Formación y pensamiento crítico. *Itinerario Educativo*, 22, 21-51
- Villanueva Sánchez, D. (s.f). Plan de mejoramiento de la calidad de la educación básica y media en espinal (Tolima). Bogotá: Universidad Militar Nueva Granada.
- Villa Sánchez, J. (2019) Crítica a la democracia actual desde Aristóteles. Revista En-claves del pensamiento, 26, julio-diciembre 2019, (1-23)
- Zapata, Y. (2010). La formación del pensamiento crítico entre Lipman y Vigotsky. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Zarzar, C. (2015). Métodos y Pensamiento Crítico. México: Patria



Edición digital en el mes de abril de 2022

En su composición se utilizaron tipos:

Trajan Pro Bold, Calibri, Zurich BT

Primera edición: 2022

Bogotá D.C., 2022 - Colombia

Pensamiento crítico en la formación inicial de maestros en la Universidad, es el resultado de un proyecto de investigación adelantado por el Semillero de Investigación EKIRAJAWAA, que profundiza en diferentes concepciones y percepciones acerca de un ámbito prometedor en la reflexión transformación de las prácticas formativas de los futuros profesionales de la educación.



UNIMINUTO
Corporación Universitaria Minuto de Dios
Sede Principal

Bogotá D.C. Calle 81B No. 72B - 70
Teléfono +(57)1 - 291 6520
www.uniminuto.edu