



Cómo citar el artículo

Betancourth Zambrano, S. (2015). Desarrollo del pensamiento crítico en docentes universitarios. Una mirada cualitativa. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 44, 238-252.

Recuperado de

<http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/627/1162>

Desarrollo del pensamiento crítico en docentes universitarios. Una mirada cualitativa

Development of Critical Thinking in University Teachers.
A Qualitative Approach

Développement de la pensée critique chez les professeurs universitaires. Une approche qualitative

Sonia Betancourth Zambrano

Psicóloga

Magíster en Educación con énfasis en Docencia Universitaria

Doctora en Psicología Escolar y Desarrollo

Docente del Departamento de Psicología de la Universidad de Nariño

Directora Grupo de Investigación COGNICEDSbetan@gmail.com

Recibido: 4 de noviembre de 2014

Evaluado: 5 diciembre de 2014

Aprobado: 20 de diciembre de 2014

Tipo de artículo: estudio de caso

Resumen

El presente artículo es resultado de una investigación con docentes del programa de Psicología de la Universidad de Nariño. El objetivo fue el desarrollo del pensamiento crítico en dichos docentes. El estudio se planteó bajo los parámetros de una investigación acción. Los resultados muestran que este tipo de pensamiento es una necesidad en todos los profesionales y que la mejor forma de desarrollarlo es trabajando con los docentes universitarios que tienen la tarea de formar a los futuros profesionales. En este sentido, los resultados muestran que es factible desarrollar el pensamiento crítico en los docentes y a su vez motivarlos para avanzar en el mismo e implementarlo con sus estudiantes. Se observó que los docentes visualizan esta necesidad no solo por lo planteado en la Ley de Educación Superior Colombiana, la cual trabaja el desarrollo del espíritu crítico, sino también con el objetivo de desarrollar habilidades argumentativas, tomar decisiones por sí mismos, trabajar por un bien común, aprender del otro, saber refutar sus ideas y, además, diferenciar el ser de la otra persona de sus posiciones personales, para que no existan enfrentamientos y discordias personales.

Palabras clave

Desarrollo del pensamiento crítico, Docentes universitarios, Habilidades de pensamiento.

Abstract

This article is the result of a research with teachers of the Psychology program at the University of Nariño, the objective was the development of critical thinking in those teachers. The study was proposed under the parameters of an action research. The results show that this kind of thinking is necessary for all professionals and that the best way to develop is working with university teachers as they future professionals. In this sense, the results show that it is feasible to develop critical thinking in teachers and motivating them to progress on it and implement it with their students. It was found that teachers visualize this need not only for

what was stated in the Higher Education Colombian Law, which works for developing critical attitudes but also with the aim to develop argumentative skills, making decisions by themselves, working for common goals, learning from each other, knowing about refuting ideas and further distinguish other-person's-being from their personal positions, to avoid confrontations and personal discordance.

Keywords

Development of Critical Thinking, University Teachers, Thinking Skills.

Résumé

Cet article présente les résultats d'une recherche réalisée avec des professeurs du programme de psychologie de l'Université de Nariño, Colombie. L'objectif est de développer la pensée critique chez les professeurs de cette université en utilisant la recherche-action. Les résultats montrent que la pensée critique est nécessaire chez tous les professionnels et que la meilleure manière de développer ce type de pensée est en travaillant avec les professeurs universitaires qui enseignent aux futurs professionnels. Les résultats montrent qu'est faisable de développer la pensée critique chez les professeurs et, au même temps, de les motiver pour implémenter la pensée critique dans les activités avec des étudiants et de réaliser des progrès dans ce sujet. On a trouvé que les professeurs considèrent cette nécessité non seulement par rapport à ce qui propose la loi d'éducation supérieure colombienne, qui travaille le développement de l'esprit critique, mais aussi avec l'objectif de développer des habiletés argumentatives, prendre décisions par soi mêmes, travailler autour d'un but commun, apprendre des autres, réfuter des idées et de différencier l'être des autres de ses positions personnels, pour que n'arrivent pas des affrontements et discordes personnels.

Mots-clés

Développement de la pensée critique, Professeurs universitaires, Habiletés de pensée.

Introducción

La educación de hoy tiene retos cada vez más álgidos con los cuales se debe comprometer seriamente para cumplir con su deber ser (Betancourth, 2009, p. 34). La educación es concebida como transformadora de la sociedad. Para que cumpla con esta gran misión es necesario el cuestionamiento, el análisis crítico de la realidad y la proposición de nuevas alternativas, sin embargo, esto no es real. Concretamente la educación superior es todavía repetitiva, tradicional y busca que el estudiante memorice datos que ya están y que no transforman la sociedad. Merchán (2012) afirma que “a los estudiantes se les dificulta pensar cuando requieren utilizar procesos de pensamiento como el análisis, la síntesis, la comprensión de inferencias y la crítica, dificultades que se evidencian al tener que aplicar ese conocimiento para resolver diferentes problemas o para encontrar la respuesta adecuada a la pregunta”. Si esto es difícil, aún más lo serán sus aportes a la transformación de la sociedad, limitados únicamente a los logros de los demás y a sus datos memorizados.

El desarrollo de habilidades de pensamiento crítico permite tener profesionales capaces de “evaluar la credibilidad de las fuentes, reconocer las conclusiones, razones y suposiciones, valorar la calidad de un argumento, elaborar un punto de vista propio sobre un tema, la formulación de proposiciones claras y pertinentes, manifestar una mente abierta, estar bien informado y formular conclusiones” (Ennis, 2004, s.p. como se citó en Velásquez & Figueroa, 2012, p.5); también, ser capaces de proponer nuevas alternativas a partir de la reflexión de las diferentes situaciones y posturas.

Se habla de pensamiento crítico, pero el desconocimiento de este ha hecho que se entienda como buscar lo negativo de las cosas o que la falta de elementos para trabajar haga que no se concrete en su desarrollo. Es así como Isaza (2012) afirma que en la educación el pensamiento crítico es “una competencia que esgrime el discurso educativo con excesiva frecuencia y que probablemente ha perdido significado” (p.3). Igualmente, es necesario tener en cuenta que en la Constitución Política de 1991 y en la ley 30 de 1992 se habla de formar personas críticas y que además se desarrolle espíritu crítico. Como lo afirma Isaza (2012), esto no es suficiente para lograr la transformación de la sociedad, por lo tanto “La formación del pensamiento crítico debería ser un propósito principal de la educación superior en cuanto resulta ser la competencia que mejor responde al propósito de transformación social” (p.3). Por lo tanto, se puede afirmar que es necesario estructurar un proyecto que profundice en el desarrollo del pensamiento crítico en los futuros profesionales y que brinde herramientas a las instituciones educativas para lograrlo o “se debe insistir entonces en que la evaluación del sistema educativo introduzca indicadores de calidad explícitos con respecto al logro de los propósitos de transformación que plantean” (Isaza, 2012, p. 4). Por lo tanto, esos indicadores deben estar orientados por el desarrollo del pensamiento crítico. Además, y como lo afirma Brookfield (1995, s.p. como se citó en Isaza, 2012, p.10), “el ejercicio permanente de la observación reflexiva sobre nuestras intervenciones pedagógicas y sus resultados es el que nos permitirá reorientar nuestro desempeño con el doble propósito de actuar en coherencia con un pensamiento crítico y promoverlo mejor en nuestros estudiantes”.

Ahora bien, si necesitamos profesionales críticos, son los docentes los encargados de desarrollar estas habilidades en conjunto con un ambiente crítico universitario. Y es desde esta perspectiva que se propuso para la presente investigación desarrollar el pensamiento crítico en docentes del Departamento de Psicología de la Universidad de Nariño, visualizando el desarrollo del mismo en los futuros profesionales.

En este sentido, Paul (2005) afirma que “las personas que piensan críticamente en su diario vivir analizan el razonamiento y después evalúan el razonamiento” (p.15), es decir, utilizan constantemente el pensamiento crítico. El mismo autor afirma que la mayoría de las competencias en el pen-

samiento crítico se traslapan, de modo que cuando el profesor desarrolla una habilidad, no puede evitar fomentar otras también, esto se debe a que las habilidades en el pensamiento crítico están interrelacionadas y funcionan mutuamente, en una relación dinámica. Lo cual favorece la utilización de estrategias para el desarrollo del pensamiento crítico en el aula de clase. Complementando lo anterior, según Velásquez y Figueroa (2011), “El adjetivo *crítico* describe una toma de posición respecto a un determinado estado de cosas, sea que se trate del mundo de las ideas, de la naturaleza o de la sociedad. Supone, en este sentido, un estado intelectual por medio del cual las cosas son evaluadas, contrastadas y analizadas” (p.14).

Por otra parte, Elder (2003) afirma que existen tres tipos de pensadores: el pensador ingenuo, el pensador egoísta y el pensador de mente justa. Al primero no le importa pensar, además se deja llevar por sus emociones y primeros pensamientos; al respecto Betancourth (2009) lo ha denominado pensamiento evasivo, en el cual el pensador acepta totalmente lo que digan los demás y no puede establecer acuerdos por la inexistencia de una posición personal. El segundo, según Elder (2005), es buen pensador pero no es justo con los demás; el tercero es buen pensador y es justo con los demás, este último es un pensador crítico en sentido fuerte puesto que está en función del bien común y no es egoísta con los demás. Por lo tanto, se debe llevar tanto al pensador ingenuo como al egoísta hacia un pensamiento justo, que es una de las características del pensador crítico.

Es menester del docente evaluar la calidad del pensamiento, para esto Paúl y Elder (2003) afirman que el pensador crítico utiliza estándares intelectuales universales tales como: claridad, precisión, veracidad, relevancia, profundidad, extensión, importancia, lógica y justicia. Un pensador crítico analiza su pensamiento teniendo en cuenta, según Paul (2005), ocho elementos, a saber: el propósito de ese pensamiento, la información que se tiene, los supuestos que se pueden hacer, las implicaciones que tiene, los conceptos que se han construido, las inferencias que se pueden realizar, el punto de vista que se tiene al respecto y las preguntas que quedan por resolver. De esta forma, la meta fundamental del pensador crítico es fomentar el desarrollo de las características conceptuales o disposiciones tales como: justicia, empatía intelectual, humildad intelectual, perseverancia intelectual, valor intelectual, integridad intelectual, autonomía intelectual y confianza en la razón (Paul, 2005).

Es de anotar que el pensamiento crítico no es moda, es una necesidad imperiosa en donde el ser humano aprende a tener criterio de decisión para pensar y actuar teniendo en cuenta parámetros claros tanto para él como para los demás, desde esta perspectiva se tiene en cuenta el bien común. Norris y Ennis (1989) afirman que el pensador crítico necesita estrategias y tácticas para enfrentar un mundo de resolución de problemas y un contexto en relación con el otro.

Para entender el desarrollo del pensamiento crítico, Betancourth (2011) afirma que es necesario tener en cuenta las habilidades y disposiciones, las técnicas de enseñanza y el contenido. Estos tres aspectos actúan en completa interrelación. Las habilidades, según Ennis y Norris (1989), incluyen aquellos requisitos para interactuar efectivamente con otras personas, para juzgar la entereza de la información, deducir la inferencia de la información y para producir información clara y con credibilidad. Los mismos autores usan el término disposición como expresión de las actitudes, compromisos y tendencias para actuar, es decir, para utilizar las habilidades del pensador crítico, en otras palabras se puede afirmar que es la motivación para utilizar las habilidades del pensamiento crítico.

En cuanto a las técnicas de enseñanza, estas son las utilizadas para desarrollar el pensamiento crítico en las instituciones educativas, con las cuales los docentes buscan la autonomía del pensamiento con los principios del pensamiento crítico. Aunque existen varias técnicas de enseñanza a continuación se describen las que se utilizaron en la presente investigación.

La Discusión Socrática, acerca de la cual Paul (1989) y Binker y Paul (1995) señalan que permite a los estudiantes provocar y sondear el pensamiento para descubrir la lógica del mismo. Beltrán y Genovard (1998) afirman que el propósito de la discusión socrática es exponer la lógica del pensamiento de alguien. La base de la discusión socrática es la pregunta que permite orientar al pensamiento del estudiante hacia la claridad, la lógica, el razonamiento y lo explícito. Los tipos de pregunta que se utilizan son: preguntas de clarificación, preguntas que prueban supuestos, preguntas que prueban razones y evidencias, preguntas sobre puntos de vista o perspectivas, preguntas que prueban implicaciones y consecuencias, preguntas sobre la pregunta (Paul, 2005).

La Controversia, de la cual Johnson y Johnson (1997) afirman que existe cuando las ideas, informaciones, conclusiones, teorías, opiniones o conocimientos de un estudiante son incompatibles con las de otro, y estos dos tratan de llegar a un acuerdo. Los pasos de la controversia giran en torno a la discusión entre dos grupos en torno a un tema con ideas opuestas, para después cambiar de posiciones y llegar a acuerdos sobre el tema tratado.

El Juego de Roles. Al respecto Beltrán (1996) afirma que “con esta técnica se pretende aprender a revivir y reconstruir el pensamiento de otros. Es darle un papel en el pensamiento del otro”, los pasos del juego de roles son: dividir el grupo en dos o más subgrupos, asignar sobre una misma temática dos o más puntos de vista, representar los papeles apropiándose del papel, intercambiar los papeles con la misma idea que la anterior, socializar lo sucedido y analizar cada tipo de pensamiento y el nuevo que se ha construido.

El último de los tres aspectos trabajados por Betancourth (2011) en cuanto al desarrollo de habilidades de pensamiento crítico es el contenido, también denominado temática. Este es indispensable puesto que solo se pueden formular preguntas, discutir y representar en torno a un contenido o tema, el cual es un pretexto para utilizar la discusión socrática, la controversia o el juego de roles y así desarrollar las habilidades del pensamiento crítico. Sin embargo, puede variar acorde a las necesidades curriculares que los docentes manejen o que deseen trabajar, es decir, se adapta a cualquier tipo de conocimiento o temática. De esta forma se fomenta el pensamiento en los estudiantes, y como lo afirma Elder (2003), es importante tener en cuenta que la única manera en que los estudiantes de cualquier nivel puedan aprender el contenido, es pensar en este desde el principio hasta el fin, es el pensamiento el que le da vida al contenido, es a través del pensamiento como entendemos el contenido, como le damos significado, como lo cuestionamos, y como traemos el contenido a nuestro pensamiento para poder usarlo.

En conclusión, para desarrollar el pensamiento crítico se requiere determinar las habilidades o disposiciones a desarrollar, escoger la estrategia de desarrollo y el contenido o temática a trabajar. De esta forma el objetivo de la presente investigación fue determinar los efectos de un programa de intervención basado en la controversia, discusión socrática y juego de roles (estrategias de desarrollo), sobre el pensamiento crítico en los docentes del Programa de Psicología de la Universidad de Nariño. Para esto las habilidades que se escogieron fueron: posición personal, respeto por la posición del otro, realización de acuerdos, empatía y coherencia y si los contenidos o temáticas utilizadas estaban relacionadas con el quehacer laboral-grupal de los docentes universitarios, de las cuales se hace referencia más adelante.

Método

Tipo de investigación: enfoque cualitativo enmarcado en la investigación acción, puesto que buscó la transformación de los docentes frente a dos aspectos fundamentales: el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y el aprender a manejar las estrategias de enseñanza para que puedan utilizarlas en sus clases con los estudiantes.

2.2. Unidad de Trabajo: los participantes fueron 23 docentes del Programa de Psicología de la Universidad de Nariño. Se caracterizaron por tener una edad entre los 30 y 55 años, hombres y mujeres nacidos en su mayoría en la ciudad de San Juan de Pasto, seguido por algunos municipios del departamento de Nariño y, en poca proporción, otros departamentos del territorio colombiano. La mitad de los docentes eran egresados de la Universidad de Nariño y la otra mitad de universidades del resto del país. Su nivel de educación está entre pregrado, especialización y maestría.

Elementos de desarrollo del pensamiento crítico aplicados a la investigación: Teniendo en cuenta lo planteado por Betancourth (2009), se presentan a continuación los elementos que se utilizaron para desarrollar el pensamiento crítico de los docentes. En primer lugar las habilidades de pensamiento crítico a desarrollar fueron: posición personal, respeto por la posición del otro, acuerdos, empatía y coherencia. Por otra parte las estrategias de desarrollo del pensamiento crítico utilizadas fueron la controversia, la discusión socrática y el juego de roles. Finalmente las temáticas seleccionadas para este trabajo fueron cinco: acreditación de alta calidad, educación basada en competencias, ciudadanos de derechos y ciudadanos de obligaciones, exigencia docente y pensamiento crítico. Estas temáticas se escogieron en relación con el trabajo que realizaban en conjunto como: acreditación de alta calidad y educación basada en competencias, o porque se presentaban problemáticas en torno a la temática: exigencia de docentes y ciudadanos de derechos y deberes. La temática sobre pensamiento crítico se trabajó para comprender mejor el trabajo realizado sobre el desarrollo del pensamiento crítico en docentes universitarios e incorporarla más en la investigación.

Diseño: se tuvo en cuenta el diseño de investigación participativa, según Le Boterf (1985), para adaptarlo al proceso de investigación realizado, así, se constituyeron las siguientes fases de la investigación:

Primera fase: montaje institucional y metodológico de la investigación-participación. En esta fase se reunió a los docentes para presentarles lo relacionado a las necesidades del pensamiento crítico en el contexto universitario, igualmente, los alcances de este tipo de pensamiento en docentes y estudiantes del Departamento de Psicología de la Universidad de Nariño. De esta forma los docentes manifestaron su decisión de participar en la investigación. Por otra parte se presentó el proyecto de investigación al Sistema de Investigaciones de la misma universidad para su aval y financiación.

Segunda Fase: estudio preliminar y provisional de la zona y de la población. En esta fase se analizó el pensamiento crítico de los estudiantes del Departamento de Psicología, en la que se encontró que habían algunas debilidades frente a las habilidades de este tipo de pensamiento, para esto se implementaron varios programas de intervención; para mantener y aumentar el desarrollo del pensamiento crítico se decidió realizar esta investigación con los docentes.

Tercera fase: programación y ejecución de un plan de acción que contribuyera al problema planteado. Se diseñó una programación inicial, la cual, a partir de la experiencia, se enriquecía. La primera programación fue presentada a los docentes al inicio de la intervención y se presentaron las adecuaciones para su aprobación en la medida en que se organizaban. Esta fase se logró a través de varios momentos:

- Desarrollo del pensamiento crítico en las reuniones de docentes de principio y final del semestre. En estas reuniones se contaba con los 23 docentes y se aplicó la estrategia de la controversia.
- Desarrollo del pensamiento crítico en cinco sesiones de ocho horas cada una. Este proceso se realizó fuera de la ciudad y asistieron 15 docentes del departamento.
- Desarrollo del pensamiento crítico a través de asesorías individuales y evento programado: con el objetivo de realizar en conjunto la semana del pensamiento crítico se asesoró a ocho docentes para que desde su quehacer profesional en el Departamento de Psicología realizaran una actividad con estudiantes (clases o asesoría de prácticas) o una ponencia analizando su quehacer universitario desde la teoría de pensamiento crítico.

Cuarta Fase: análisis de resultados. Se realizó a partir de los instrumentos de recolección de información, estos fueron:

- Observación: esta observación la realizó la investigadora y se apoyó en grabaciones de audio y video.
- Diario de campo: este lo llevaba la investigadora en cada intervención realizada, en el cual se registraron los avances de cada sesión y los análisis frente al pensamiento crítico.
- Registro de asesorías: en cada asesoría, para el análisis de quehacer profesional desde el pensamiento crítico, se llevó un registro donde se consignaron paso a paso los logros de cada docente frente a lo propuesto.

Resultados

A continuación se presentan los resultados del presente estudio clasificados en cinco grupos: expectativas-motivación, temores versus seguridades, desarrollo de habilidades del pensamiento crítico, estrategias de desarrollo y aplicación a áreas de trabajo.

Expectativas-motivación

Para los docentes, el proyecto de investigación generó muchas expectativas. Al inicio del trabajo en pensamiento crítico la expectativa se presentaba por tres razones, la primera de estas era por la realización de una investigación no descriptiva con intervención donde los participantes eran ellos, lo cual sucedía por primera vez. La segunda razón se expresa aquí con la frase de uno de los docentes que afirma “saber cómo trabajaban mis compañeros de trabajo y aprender de esto”. La tercera razón era el tema de pensamiento crítico, del cual habían escuchado mucho y lo concebían como novedad, pero también como una necesidad en sus estudiantes, lo que haría mejor empezar a trabajarlo desde ellos. Lo anterior también permitió la motivación en los docentes en el trabajo por realizar, su disposición para el trabajo y la colaboración en las diferentes actividades, las cuales se realizaron al interior de la universidad y fuera de esta, incluso fuera de la ciudad implicando tiempos extras que los docentes estuvieron dispuestos a dar.

Temores versus seguridades

Existían muchos temores al participar en la investigación. El principal para los docentes hora cátedra era participar en debates de las temáticas propias de la vida laboral en donde estaban involucrados todos los docentes. Sin embargo, estos temores disminuyeron en la medida en que se desarrollaron las estrategias de intervención en forma objetiva y general y no subjetivas y particulares, es decir, mencionando casos de determinados docentes explícitamente. Lo anterior brindó seguridad en la participación activa de los docentes. Otro de los temores previo al inicio de la investigación fue el manejo de los tiempos para salir de la ciudad a realizar los talleres, cuando se tenían compromisos en otras instituciones, para ello se utilizaron dos formas: la primera se acordó con todos los horarios y el lugar a desarrollar el taller, con algunos docentes que no asistieron a los talleres se trabajó con procesos individuales organizando los horarios acorde a sus necesidades. De esta manera se trabajó con la mayoría de los docentes en dos modalidades grupal e individual.

Desarrollo de habilidades de pensamiento crítico

Las habilidades que se buscaron desarrollar fueron posición personal, respeto por la posición del otro, construcción de acuerdo, empatía y coherencia.

En cuanto a la posición personal: cada docente al inicio de la intervención tenía su propia posición personal acerca de cada temática trabajada. Algunos docentes manejaban posiciones con argumentos débiles, es decir, con pocos argumentos y sin evidencias relevantes. Para ejemplificar lo anterior se retoma aquí el tema de la exigencia académica en el aula de clase, en el que un docente afirmó: “creo que es más que palabras, también es el testimonio...está en la hora, en la norma clara”.

Otros docentes manejaban posiciones personales con argumentos fuertes, en otras palabras, varios argumentos con evidencias relevantes. En la misma temática del ejemplo anterior otro docente afirmó: “a partir de lo que he revisado hay dos niveles sobre la lectura de la exigencia, uno tiene que ver desde el ejercicio del ámbito académico y otro tiene que ver desde el ejercicio de la perspectiva individual que viene más de la familia, que tiene que ver con el sentido de vida que construimos desde pequeños... yo creo que la exigencia no se construye en la teoría, se construye en la actitud que asumimos o que asume el estudiante en la interacción con el docente, por eso hay una corresponsabilidad por eso se habla de la exigencia del docente y de la exigencia del estudiante, donde debe existir una sincronía en estos dos elementos.”

A partir del trabajo realizado con las estrategias de desarrollo, los docentes enriquecieron las posiciones personales teniendo en cuenta las argumentaciones de los demás y de las contraargumentaciones tanto personales como de los otros; un ejemplo respecto al tema de la exigencia académica es lo afirmado por una docente: “el compañero lo mencionaba, es un testimonio, el profesor mantiene sus criterios y si hay un acuerdo lo sabe mantener... ese criterio puede ser dinámico, el criterio del docente no puede cambiar a su antojo, es decir, en un momento dado podemos ser autoritarios y en otro momento dado podemos ser laxos... esa coherencia se debe buscar permanentemente porque no es perfecta ni estática”.

Respeto por la posición del otro: los docentes respetan la posición de los otros desde el inicio del programa de intervención. Respetaban el turno al hablar y manejaban las emociones adecuadamente, para dirigirse a su compañero de trabajo principalmente en las discusiones. A lo largo del proceso de investigación se observa que aumenta el respeto a la posición del otro, cuando esta se presenta con argumentaciones o contraargumentaciones fuertes y pueden desde esas argumentaciones mejorar la propia.

Empatía intelectual: la mayoría de docentes en las estrategias de desarrollo del pensamiento crítico se mostraban empáticos frente a las argumentaciones de sus compañeros, se notaba cuando asentían: “tiene razón”, “estoy de acuerdo con lo planteado” o “con base en lo que dice el compañero yo puedo afirmar que”, entre otras. Igualmente, se notaba en la actitud, la cual fue de escucha atenta y activa pues la atención la tenían en su compañero cuando opinaba y era activa en la medida en que mantenían una interlocución, es decir, opinaban sobre lo que el otro decía.

Sin embargo, en algunos momentos y en algunas personas no se observaba empatía, existía desagrado sobre las ideas de los otros o interrupción cuando el compañero estaba hablando. Lo anterior dio un giro al proponer el manejo de las temáticas desde la institucionalidad y lo objetivo, no desde lo personal. Es así como se permitió el respeto por la posición del otro y dentro de esta la empatía.

Construcción de acuerdo. Los acuerdos se construían de dos formas: la primera era al finalizar las discusiones que surgían en forma de conclusiones repetidamente, las cuales se convertían en acuerdos. La segunda forma de construir acuerdos era cuando finalizaba la discusión y la investigadora solicitaba llegar a los mismos, para esto los docentes analizaban varias ideas hasta llegar a acuerdos. Por otra parte, los tipos de acuerdo que se presentaban eran de dos formas: el primer tipo de acuerdo era polarizado, donde las posiciones no se podían unir y se tenían dos posiciones diferentes argumentadas cada una de estas y la otra donde las posiciones se unían y se construía una nueva posición.

Coherencia. La coherencia se observó cuando los argumentos seguían un orden tanto en sus palabras como en sus ideas, cuando se seleccionaban adecuadamente las palabras en las frases, y principalmente cuando sus ideas compaginaban y eran constantes o cuando el docente reconocía que las mismas cambiaban.

Argumentación. Aunque esta habilidad no estaba al inicio del proceso investigativo es necesario reconocer su desarrollo en los docentes del Programa de Psicología. Los docentes conocían las temáticas trabajadas en la investigación, toda vez que estas eran directamente relacionadas con el ejercicio de su trabajo en docencia universitaria, las cuales fueron propuestas por ellos mismos, acorde a las necesidades existentes en ese momento en el Departamento de Psicología. Las argumentaciones pasaron de débiles a fuertes, permitiendo que muchas de las conclusiones se acogieran al interior del Departamento como principios fundamentales de su quehacer, igualmente, se consignaron en el documento con fines de la renovación de acreditación de alta calidad. Es así como una temática trabajada fue la acreditación de alta calidad, la cual se abordó a través de la controversia, y se concluyó que “se acogían los parámetros nacionales que están inmersos en la acreditación, pero que la esencia para el Departamento era la autoevaluación y autorregulación constante para una mejora continua, teniendo en cuenta las funciones sustantivas de la universidad: docencia, investigación y proyección social como respuesta a los estudiantes y a la sociedad en general”. El tipo de argumentaciones que se presentaban eran: en primer lugar las experienciales, basadas en las vivencias cotidianas personales, las cuales se presentaban en mayor frecuencia. Otro tipo en su orden de frecuencia eran las de autoridad, basadas en posiciones teóricas de diferentes autores o entidades gubernamentales que trabajan las temáticas tratadas. El último tipo de argumentación era el jurídico, basado tanto en la constitución colombiana como en las leyes o decretos, al igual que en reglamentaciones internas y externas a la universidad.

Estrategias de desarrollo

La implementación del programa de intervención se basó en tres estrategias de desarrollo: discusión socrática, controversia y juego de roles. Estas estrategias permitieron no solo desarrollar las habilidades, sino también tres tipos de aprendizajes: el primero está enfocado a las temáticas de las cuales los participantes aprendieron los aspectos generales y específicos de cada una de estas temáticas. Igualmente, aprendieron a manejar las estrategias de desarrollo para implementarlas con sus estudiantes, así lo manifestaba un docente: “se pueden utilizar en las asignaturas que impartimos” sin ningún problema puesto que “las temáticas se pueden adecuar a las estrategias y viceversa”, “brindan muy buenos resultados” y “facilitan el aprendizaje de la temática trabajada”. Finalmente, reafirmaron que la discusión es una forma excelente para llegar a acuerdos de beneficio común en su labor como docentes y que es necesario tener en cuenta que se discuta con las ideas del otro y no con el ser de la otra persona, es decir, que a pesar de no estar de acuerdo con el compañero eso no va a distanciar su relación. Por otra parte, las estrategias permitieron el desarrollo de las habilidades, tal como se mencionó anteriormente.

Aplicación a áreas de trabajo

Para concluir la investigación, se organizó con los docentes la semana del pensamiento crítico aprovechando la visita de dos docentes de la Universidad de Atacama, en Chile, quienes habían solicitado asesoría sobre este tema. Los docentes preparaban clases, asesorías de prácticas o ponencias. La investigadora asesoró a cada docente en este trabajo y los resultados fueron: dos clases dirigidas por los docentes a sus estudiantes y basadas en el pensamiento crítico, una realizada a través de la controversia y otra a través de la discusión socrática. Dos asesorías de práctica, una sobre convivencia escolar y otra sobre clínica del lazo social donde se presentaron discusiones basadas en la argumentación y contrargumentación, de la misma forma llegaron a acuerdos en relación con las tareas a seguir frente al trabajo de prácticas.

Igualmente, se presentaron cuatro ponencias. La primera de estas se tituló *Reflexiones sobre la investigación y el pensamiento crítico*. En donde se analizaron los elementos del pensamiento crítico estipulados por Paul y Elder (2003) y se relacionaron con el área investigativa del currículo y el trabajo con semilleros de investigación del programa de Psicología. Se concluyó en dicha ponencia que para investigar se requiere desarrollar un pensamiento crítico que involucra habilidades tales como coherencia y síntesis. Una segunda ponencia se tituló *Modelo de prácticas profesionales: una mirada desde el pensamiento crítico*. El modelo de práctica del programa de Psicología está basado en proyectos, en la ponencia se realizó un análisis de los aspectos que el modelo desarrolla en relación al pensamiento crítico. Se concluyó que el modelo de práctica desarrolla habilidades del pensamiento crítico y que tiene en cuenta características como la autorregulación, la valoración justa y la mente abierta. En la tercera ponencia se trabajó la relación entre desarrollo personal y el pensamiento crítico toda vez que desarrollo personal forma parte del currículo de programa de Psicología. Se fundamentó aquí la importancia de estos dos aspectos para el profesional de psicología y la interrelación entre los mismos. Para finalizar, la investigadora presentó algunos avances de la presente investigación mostrando la factibilidad de este tipo de trabajo con docentes universitarios.

Discusión

El trabajo del pensamiento crítico en los docentes universitarios tiene grandes ventajas, la primera de estas es la motivación y disposición de los docentes en este tema, la segunda el desarrollo del pensamiento crítico en ellos, y la última es que aprenden a utilizar las estrategias para desarrollarlas con sus estudiantes. Esta perspectiva coincide con que el pensamiento crítico en los docentes universitarios sea una necesidad, puesto que ellos son los encargados de formar a los futuros profesionales; y la educación, como lo afirma Isaza (2012), es la encargada de transformar la sociedad. Además, el mismo autor plantea que la mejor forma de eso es a través de este tipo de pensamiento. En los resultados se observó cómo los docentes realizaron excelentes propuestas para la semana de pensamiento crítico después del trabajo ejecutado con ellos, por lo tanto se puede afirmar que influye en la transformación de la sociedad, seres humanos capaces de tomar decisiones por sí mismos, asumir posiciones claras y ser propositivos, como lo fueron los docentes en la investigación.

En la investigación se observó que al trabajar las estrategias era necesario dinamizarlas, de lo contrario se volvían monótonas; Betancourth (2010, p. 6) afirma que la controversia se puede dinamizar de dos formas: la primera es dinamizando el contexto, "se necesita que la técnica de la controversia se encuentre inmersa en una gran actividad en la que exista un producto final realizado a partir de esta técnica de enseñanza, ejemplo: el trabajo por proyectos"(P. 5). En la presente investigación se trabajó la semana del pensamiento crítico con los docentes, este fue el proyecto que surgió para ser desarrollado y los docentes se encargaron de utilizar diferentes estrategias de desarrollo, dinamizando así las mismas. Betancourth (2010) afirma también que se puede:

Dinamizar la estructura de la controversia. Este proceso implica que la misma controversia adopte una forma activa, crítica, comprometedora. Un ejemplo puede ser la adaptación de la estructura de un juicio a la estructura de la controversia, preparando material para defender y acusar las diferentes situaciones (p. 5).

A pesar de que esta autora propone este tipo de dinamización solo para la controversia, a través del trabajo con los docentes universitarios se pudo observar que se puede aplicar a todas las estrategias de desarrollo, cuando se repiten varias veces las estrategias y no se caiga en la monotonía.

Completando estos aspectos, se pueden dinamizar las estrategias de desarrollo del pensamiento crítico a través de elementos que se incorporen a las mismas, por ejemplo, en el juego de roles se incorporó, en la presente investigación, material para disfrazarse tales como telas, tijeras, agujas e hilos para personificar los roles, igualmente, material didáctico para las socializaciones. Es así como se pueden utilizar otros elementos tales como videos, carteleras, diapositivas, entre otros, que ayuden a dinamizar las estrategias de desarrollo.

El desarrollo de habilidades de pensamiento crítico no se puede desprender de las estrategias y las temáticas o contenidos (Betancourth, 2009, p. 34). Paul (2003, p. 20) trabaja las microhabilidades y las macrohabilidades del pensamiento crítico y su estrategia de desarrollo privilegiado es la discusión socrática, y aunque no es explícito al respecto de las temáticas o contenidos en sus ejemplos o explicaciones es clara su utilización. Por lo tanto para los dos autores anteriormente mencionados los tres elementos son importantes en el desarrollo de este tipo de pensamiento, sin embargo, se presentan lineales y separados. Los resultados de la presente investigación permiten inferir que estos elementos funcionan en forma cíclica. Para desarrollar las habilidades se necesitan las estrategias de desarrollo y para utilizar estas se necesita la temática o contenido. Ahora bien, las temáticas o contenidos se aprenden mejor a través de las estrategias, las cuales a su vez desarrollan las habilidades. Por lo tanto, son tres elementos necesarios para el desarrollo del pensamiento crítico,

que entre sí se necesitan y que hace su proceso cíclico. Por otra parte, se habla de aprendizaje de las habilidades cuando estas se desarrollan y se aprenden las temáticas o contenido. Por esa razón aquí se denominan estrategias de desarrollo a aquellas que permiten el desarrollo de habilidades y permiten enseñar las temáticas o contenido.

El trabajo realizado con las diferentes estrategias de desarrollo permitió desarrollar las habilidades de pensamiento crítico que se habían propuesto al inicio tales como: posición personal, respeto por la posición del otro, acuerdo, empatía y coherencia. Sin embargo, se desarrolló otra habilidad, la cual fue la argumentación. La argumentación se presentó en dos sentidos: fuerte y débil; el sentido fuerte se basaba en las evidencias y las posiciones personales claras y relevantes (Elder 2005, p. 9), al contrario, el sentido débil se presentaba cuando las evidencias y las posiciones personales eran confusas y no confiables.

El pensamiento crítico permite en la persona saber qué hacer y qué creer (Ennis, 1989, p- 19) en cada una de las situaciones, es decir, el pensamiento crítico por sí mismo está centrado en la persona, favorece al ser humano y su vida en todas las esferas: personal, social, laboral, familiar, entre otras. La participación activa de los docentes en las discusiones permitía ver seguridad en sus posiciones personales, argumentaciones y respeto por la posición del otro, por lo tanto esta seguridad se ve reflejada en su crecimiento personal. Martínez (2007, p. 9) afirma que se puede, a partir de la información de lo aprendido, hacer cambios y transformaciones en la percepción de sí mismo. Así, se puede afirmar que no solo con lo aprendido sino, y mucho más, en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, y esto se refleja en el crecimiento personal. Complementando lo anterior, el pensador crítico en sentido fuerte (Paul, 2003, p. 3) mira el bien común y no el individual. El buscar el bien común permite a través de los demás y del trabajo por y con los demás desarrollar habilidades de oratoria, liderazgo y asertividad interpersonales que influyen positivamente en el crecimiento personal.

El pensamiento crítico necesita que la persona tenga una buena autoestima que le permita aceptar sus errores, aprender del otro, respetar las ideas de los otros y aceptar las contraargumentaciones o críticas que los otros realicen. Igualmente, que defiendan sus ideas con respeto y buenos argumentos. Que cuando se les pida su opinión no respondan con temor o sin argumentos adecuados, sino que sean buenos oradores. El pensador crítico debe tener una buena autoestima, autoevaluación, autorreflexión y autorreparación, así su criterio será el que guíe sus acciones puesto que el criterio de los demás sirve para crecer y aprender, no para que tomen la propia decisión. El pensador crítico sabe qué le conviene y qué no le conviene y tiene la fuerza necesaria para cuestionar las posiciones de los demás, es independiente, justo y sincero aspectos directamente relacionados con el crecimiento personal.

Uno de los factores que influyen en la potencialización del pensamiento crítico es el investigativo (Thammasena, 2009, p.6). La investigación favorece la reflexión, es decir, el cuestionamiento al seleccionar la información que realmente se necesita trabajar, al igual que al cuestionar diferentes posiciones de autores una vez se relacionen. El proceso de investigación que se vivió con los docentes y la ponencia realizada por uno de ellos en la semana del pensamiento crítico, permiten tener clara la importancia de la investigación en este tipo de pensamiento. Lo anterior se visualiza con el trabajo realizado por Thammasena (2009, p. 15), cuando afirma que hay muy poca evidencia de pensamiento crítico en el primer año universitario, al igual que en la investigación de evaluación del pensamiento crítico de los estudiantes universitarios realizada por Betancourth (2012, 1), en la cual se encuentra, a partir de un instrumento de evaluación, que los estudiantes de segundo semestre de Psicología tienen el más bajo nivel de pensamiento crítico; en las dos investigaciones se encontró que los estudiantes de segundo y tercer año tienen mejor pensamiento crítico. Thammasena (2009) y Betancourth (2012, p. 17) explican este aumento a partir de la investigación, pues-

to que en los años superiores los estudiantes aprenden a hacer investigación y esto factor favorece el pensamiento crítico debido a que el estudiante cambia sus puntos de vista sobre la naturaleza del conocimiento, buscan información clara, evidente, analizan diferentes teorías sobre un mismo tema y discuten sobre diferentes puntos de vista. Estos aspectos permiten que se desarrollen las habilidades del pensamiento crítico: posiciones claras y evidentes, respeto por el punto de vista del otro y análisis. Al igual que la síntesis al sacar ideas principales y argumentativas de un texto. Relacionando este proceso con el docente universitario cuando realiza investigación, desarrolla habilidades de pensamiento crítico constantemente y este a su vez va a permitir ese desarrollo con sus estudiantes.

La universidad oficial en Colombia presenta un gran ambiente crítico (Gómez, 2004, p.5) en el cual se discuten, debaten, polemizan, diferentes aspectos de la vida diaria universitaria y de los derechos de los colombianos. Esto coincide con las afirmaciones que Beltran (1998, p. 472) realiza frente al ambiente crítico, que consta de una gran cantidad de aspectos que se pueden resumir en el docente como facilitador, la educación como instrumento y el estudiante como artífice de este gran componente del pensamiento crítico en un contexto que propicie la criticidad, donde el docente universitario tiene un gran papel sobre este ambiente, pues permite las condiciones necesarias para generarlo.

Para dar un ejemplo de la influencia del ambiente en el desarrollo de habilidades de pensamiento se puede acudir a la forma como se desarrollan las habilidades en el bilingüismo. Para pensar, hablar, escribir y leer en un segundo idioma, la persona debe de estar inmersa en un ambiente del nuevo idioma, entre más tenga contacto con personas, textos y contextos de una lengua diferente a la materna más posibilidades tendrá de ser bilingüe. Igualmente aprendemos a hablar en nuestra lengua materna puesto que estamos inmersos en el ambiente de una lengua determinada.

El pensamiento crítico es un proceso mental complejo e indispensable en esta sociedad del conocimiento llena de dificultades, obstáculos, contradicciones y cambios que el ser humano tiene que afrontar, a veces, sin herramientas adecuadas para ello (Willsen, 1995, p. 2). Precisamente por eso, desarrollar el pensamiento crítico es preparar al ser humano para todas esas situaciones del presente y del futuro, colaborando con la construcción de una sociedad justa y democrática. En Colombia, se hacen esfuerzos por desarrollar este tipo de pensamiento. Es así como el gobierno lo ha proyectado en las leyes que rigen la educación. Un ejemplo claro lo presenta la ley 30 de 1992, interpretándolo como el espíritu crítico. Sin embargo, los docentes, que son los responsables directos de esta tarea, no tienen las herramientas suficientes para lograrlo. Es necesario que sus prácticas no sigan basadas en la memorización, todo lo contrario, deben basarse en el razonamiento y la reflexión. Y se dispone de un camino abierto para la implementación de estrategias que permitan el desarrollo del pensamiento crítico en la población. Por ello, es importante que el docente desarrolle el pensamiento crítico y aprenda a desarrollarlo en los educandos, aspectos claramente visibles en la presente investigación cuando los docentes no solo desarrollaron las habilidades de pensamiento crítico, sino también aprendieron a manejar las estrategias de desarrollo de este pensamiento para trabajarlas con los estudiantes y crear ambientes críticos en sus aulas de clase.

Conclusiones

El desarrollo de habilidades de pensamiento crítico con docentes universitarios es muy importante e interesante, puesto que permite el aprendizaje de temáticas o contenidos y la apropiación de estrategias de desarrollo para que las apliquen con sus estudiantes.

Las estrategias de desarrollo del pensamiento crítico se pueden dinamizar de tres formas: incorporándolas a un contexto especial como un proyecto, cambiando su estructura o incorporando material didáctico a las mismas.

Los elementos de desarrollo del pensamiento crítico no solo se interrelacionan, su proceso es cíclico, es decir, para desarrollar las habilidades se necesitan las estrategias las cuales necesitan de temáticas o contenidos. A su vez las temáticas o contenidos necesitan ser aprendidos a través de las estrategias, las cuales desarrollan las habilidades.

La argumentación fue una habilidad que si bien no se propuso desarrollar en esta investigación, se constituyó como la más importante de todas. Se presentó en sentido fuerte y débil, dependiendo del tipo de evidencias y organización de ideas que se presentaban.

El pensamiento crítico y el crecimiento personal están relacionados. Por una parte, el pensamiento crítico necesita del crecimiento personal y a su vez hace que avance en forma positiva y viceversa.

El desarrollo de investigaciones es una buena estrategia para el desarrollo del pensamiento crítico. La investigación facilitó, en los docentes universitarios, el desarrollo de diferentes habilidades como: síntesis, análisis, reflexión y acuerdos.

Para el desarrollo del pensamiento crítico es necesario que el docente genere ambiente crítico y es deber ser del docente universitario propiciar este ambiente.

Referencias

- Beltrán, J. y Genovard C. (1998). *Psicología de la instrucción I. Variables y procesos básicos*. Madrid: Síntesis.
- Betancourth, S. (2009). *Evaluación del Pensamiento Crítico desde la Controversia*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España.
- Betancourth, S. (2010). *Evaluación del Pensamiento Crítico en estudiantes de secundaria de la ciudad de San Juan de Pasto*. Ponencia, Congreso Iberoamericano de educación. Metas educativas 2021. Buenos Aires.
- Betancourth, S. (2010). *Desarrollo del pensamiento crítico a través de la controversia*. Ponencia, Congreso Iberoamericano de educación. Metas educativas 2021. Buenos Aires.
- Betancourth, S. Insuasty, K. & Riascos, N. (2012, febrero-mayo). Pensamiento crítico a través de la discusión socrática en estudiantes universitarios. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*. 35. Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/356>
- Betancourth, S. (2012). Evaluación del pensamiento crítico en estudiantes del Programa de Psicología de la Universidad de Nariño. Investigación con fines de ascenso. Universidad de Nariño.
- Binker, A. Paul, R. & Weil, D. (1995). *Critical Thinking Handbook: K-Three: A Guide for Remodelling Lesson Plans in Language Arts, Social Studies and Science*. Fundación para el pensamiento crítico. Santa Rosa. California.
- Elder, L. (2005). *Miniguía hacia el pensamiento crítico para niños*. Editorial Fundación para el Pensamiento Crítico. Boston.
- Elder, L. (2003). *Miniguía hacia el pensamiento crítico para niños*. Manual para el profesor. Editorial Fundación para el Pensamiento Crítico. Boston.
- González, J. (2006). *Discernimiento. Evolución del Pensamiento crítico en la educación superior*. Cali, Colombia: Universidad Icesi.
- Guzmán, S. & Sánchez, P. (2008). Efectos del entrenamiento de profesores en el pensamiento crítico en estudiantes universitarios. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), vol. XXXVIII, núm. 3-4, pp. 189-199

- Isaza, A. (2012). El Pensamiento Crítico en la Ley de Educación Superior. Ponencia para el tercer foro sobre la Reforma de la Educación Superior en la Universidad de Rosario.
- Johnson, D.W. (1997). Academic Controversy. *The National Teaching & Learning*, 6 (6) pp. 1-4
- Martínez, R. (2007). Concepción de aprendizaje y estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios de psicología. *Revista anales de psicología*, vol. 23, núm. 1 (junio), 7-16. Universidad de Murcia.
- Merchán, M. (2012). Cómo desarrollar los procesos del pensamiento crítico mediante la pedagogía de la pregunta. *Revista de la Universidad de la Salle*, 59. enero-junio, pp. 119-146.
- Muria, I. y Damián, M. (2008). Desarrollo de las habilidades del pensamiento en los diferentes niveles educativos. *Revista electrónica de psicología Iztacala*, vol. 11 núm. 1 Marzo.
- Norris, S. & Ennis, R. (1989). Evaluating critical thinking. Critical thinking press & software. Pacific Grove.
- Otero, E. (s.f). Tendencias de la investigación y experiencias prácticas en desarrollo del pensamiento crítico.
- Paúl, R. & Elder, L. (2003). *La miniguía para el pensamiento crítico, conceptos y herramientas*. Recuperado el 3 de marzo de 2009 de la base de datos Critical Thinking.
- Paúl, R. & Elder, L. (2005). *Una guía para los educadores en los estándares de competencia para el pensamiento crítico*. Recuperado el 3 de marzo de 2009 de la base de datos Critical Thinking.
- Le Boterf, G. (1985). *La investigación participativa como proceso de educación crítica. Lectura del curso de educación de adultos*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Velásquez, M. & Figueroa, H. (2012, enero-junio). Desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de educación superior en El Salvador. *Revista Panorama*. pp. 7-20. Vol. 6, núm. 10.
- Willsen, J. (1995). *Accelerating Change, the Complexity of Problems, and the Quality of our Thinking*. En Paul Richard. How to prepare students for a rapidly changing world. Dillon Beach: The foundation For Critical Thinking.