

**EFFECTOS DE LA TÉCNICA CONTROVERSIA - SOCRÁTICA EN EL
DESARROLLO DE LAS HABILIDADES DEL PENSAMIENTO CRÍTICO DE
LOS ESTUDIANTES DE TERCER SEMESTRE DE PSICOLOGÍA DE LA
UNIVERSIDAD DE NARIÑO EN EL PERIODO B DE 2009.**

PATRICIA CASTILLO POPAYAN

ANDREA PATRICIA ENRIQUEZ BURBANO

Universidad de Nariño

Facultad de Ciencias Humanas

Programa de Psicología

San Juan de Pasto

2010

**EFFECTOS DE LA TÉCNICA CONTROVERSIA - SOCRÁTICA EN EL
DESARROLLO DE LAS HABILIDADES DEL PENSAMIENTO CRÍTICO DE
LOS ESTUDIANTES DE TERCER SEMESTRE DE PSICOLOGÍA DE LA
UNIVERSIDAD DE NARIÑO EN EL PERIODO B DE 2009.**

(Informe final para optar por el título de Psicólogas)

PATRICIA CASTILLO POPAYAN

ANDREA PATRICIA ENRIQUEZ BURBANO

ASESORA

SONIA BETANCOURT Z. Mg & Ph.D

Docente Universidad de Nariño

Universidad de Nariño

Facultad de Ciencias Humanas

Programa de Psicología

San Juan de Pasto

2010

NOTA DE RESPONSABILIDAD

“Las ideas y conclusiones aportadas en este Trabajo de Grado, son de responsabilidad exclusiva de los autores”

Artículo 1ª del Acuerdo No. 324 de octubre de 1966 emanado del Honorable Consejo Directivo de la Universidad de Nariño.

Nota de aceptación

Firma del Presidente del Jurado

Firma del Jurado

Firma del Jurado

San Juan de Pasto, Agosto de 2010

AGRADECIMIENTOS

Primeramente damos infinitamente gracias a Dios, por habernos dado fuerza y valor para terminar nuestros estudios como profesionales de psicología. En segunda instancia, nos gustaría agradecer sinceramente a nuestra asesora de tesis la Dra. Sonia Betancourth Zambrano, por su esfuerzo y dedicación. Sus conocimientos, sus orientaciones, su manera de trabajar, su persistencia, su paciencia y su motivación han sido fundamentales para nuestra formación tanto profesional como personal. Ella ha inculcado en nosotras un sentido de seriedad, responsabilidad y rigor académico sin los cuales no podría haber sido posible alcanzar este proceso investigativo con la mejor calidad. A su manera, ha sido capaz de ganarse nuestra lealtad y admiración, así como sentirnos en deuda con ella por todo lo recibido durante el periodo de tiempo que ha durado esta Tesis.

También nos gustaría agradecer los consejos recibidos a lo largo de los últimos años por otros profesores del programa de psicología, que de una u otra manera han aportado su granito de arena a nuestra formación. Destacar principalmente la labor de los dos jurados, la Mg Zeneida Ceballos, al Mg Leonidas Ortiz, quienes aportaron con sus conocimientos a este proceso investigativo. Resaltamos también la colaboración de la docente encargada de dictar el área psicología social, que nos

permitió llevar a cabo nuestro programa de intervención, la Mg. Dayra Figueroa, de igual forma a los estudiantes de tercer semestre de Psicología de la Universidad de Nariño del período B de 2009, por su colaboración.

A nuestros padres quienes a lo largo de toda nuestra vida han apoyado y motivado nuestra formación académica, creyeron en nosotras en todo momento y no dudaron de nuestras habilidades. Agradecemos a nuestros amigos, compañeros de grupo, especialmente a aquellos que nos brindaron cariño, comprensión y apoyo, dándonos con ello, momentos muy gratos. Finalmente un eterno agradecimiento a esta prestigiosa universidad la cual abre sus puertas a jóvenes como nosotras, preparándonos para un futuro competitivo y formándonos como profesionales íntegros y personas de bien.

PATRICIA CASTILLO Y PATRICIA ENRIQUEZ

DEDICATORIA

Primeramente y antes que nada, doy gracias a Dios, por estar conmigo en cada paso que doy, por fortalecer mi corazón e iluminar mi mente y por haber puesto en mi camino a aquellas personas que han sido mi soporte y compañía durante todo el periodo de estudio.

Agradecer hoy y siempre a mi familia, principalmente a mis padres Edilma y Antonio, mi abuelita Laureana, mis hermanas Sarah y Nancy, por su comprensión y ayuda en momentos malos y buenos. Me han enseñado a encarar las adversidades sin perder nunca la dignidad ni desfallecer en el intento. Me han dado todo lo que soy como persona, mis valores, mis principios, mi perseverancia y mi empeño, y todo ello con una gran dosis de amor y sin pedir nunca nada a cambio.

Para mi esposo Dario y mi hija Juliana a ellos especialmente les dedico esta Tesis. Por su paciencia, por su comprensión, por su empeño, por su fuerza, por su amor, por ser tal y como son, ... porque los quiero. Son las personas que más directamente han sufrido las consecuencias del trabajo realizado. Realmente ellos me llenan por dentro para conseguir un equilibrio que me permita dar el máximo de mí. Nunca les podré estar suficientemente agradecida. Mi hija es lo mejor que me ha pasado, y ha venido a este mundo para darme el último empujón para terminar el trabajo. Es sin duda mi referencia para el presente y para el futuro.

De igual manera mi más sincero agradecimiento a la Dra. Sonia Betancourth, por permitirme crecer profesional y personalmente, siempre la llevare en mi corazón y en mis recuerdos, como uno de los sellos más profundos que ha dejado esta universidad en mi corazón, de igual forma a todos los docentes, que con sus conocimientos se convirtieron en una guía no solo en mi proceso estudiantil sino también en mi vida.

Por último a mis compañeros, a Patricia, mi compañera de tesis, porque en esta armonía grupal lo hemos logrado, resalto también mi más sincero agradecimiento a las dos compañeras que estuvieron a mi lado durante mi proceso de estudiante, que aunque los caminos hayan sido diferentes siempre las recordare con mucho cariño.

A todos ellos,

Muchas gracias de todo corazón.

PATRICIA CASTILLO POPAYAN

DEDICATORIA

A mi madre por su permanente y valioso esfuerzo para contribuir en mi formación personal y profesional, por que a través de la consecución de este laborioso trabajo se ve reflejado su inmensurable esfuerzo y apoyo incondicional.

A mis hermanas y pareja por creer en mis capacidades como profesional y persona.

A mi hija por convertirse en la razón de mi existencia y en el aliciente para ser una excelente profesional y madre.

Andrea Patricia Enríquez.

TABLA DE CONTENIDOS.

LISTA DE TABLAS.	15
TITULO DEL MACROPROYECTO.	17
RESUMEN.	17
ABSTRACT.	18
INTRODUCCIÓN.	19
TITULO DEL SUBPROYECTO.	22
RESUMEN.	22
ABSTRACT.	23
TEMA.	24
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.	24
Descripción del problema.	24
FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.	28
SISTEMATIZACIÓN DEL PROBLEMA.	28
JUSTIFICACIÓN.	29
OBJETIVOS.	33
Objetivo general.	33
Objetivos específicos.	33
MARCO DE REFERENCIA.	34
Marco teórico.	34
Desarrollo del pensamiento cognitivo.....	34
Historia del pensamiento crítico.....	37
Pensamiento crítico.	42
Características del pensamiento crítico.....	47
Habilidades y disposiciones.	52
Habilidades.....	53

Interpretación.....	54
Análisis.....	54
Evaluación.....	55
Inferencia:	56
Explicación.....	56
Autorregulación.....	56
Disposiciones.	58
Niveles del pensamiento crítico.	61
Barreras en el desarrollo del pensamiento crítico.	62
Técnicas para el desarrollo del pensamiento crítico.	63
Discurso socrático.	63
Juego de roles.....	66
Controversia.	68
Detección de información sesgada.....	70
Técnica seleccionada para el desarrollo de habilidades del pensamiento crítico: la controversia - socrática.....	72
Estrategias cognitivas para el avance del pensamiento crítico: metacognición y transferencia.	72
Pensamiento crítico y pensamiento creativo.....	79
Pensamiento crítico en el contexto universitario.	82
Marco de antecedentes.	89
Marco Contextual.....	97
Universidad de Nariño.	97
Programa de Psicología.....	99
METODOLOGÍA.	103
Enfoque.	103
Tipo de investigación.	103
Diseño.	104
Población.....	104

Muestra.....	104
Hipótesis.....	106
Hipótesis de trabajo.....	106
VARIABLES DE ESTUDIO	106
Variable dependiente.....	107
Variable independiente.....	108
Procedimiento.	109
Instrumento.	110
Aspectos éticos y deontológicos.	110
Plan de análisis estadístico.	112
MODELO DE INTERVENCIÓN.	114
Fase de determinación y definición de las habilidades a evaluar.....	115
Fase de construcción y validación del instrumento.....	116
Construcción del instrumento.	116
Validación de instrumento.	117
Fiabilidad de Instrumento.	118
Fase de Diseño del Programa de Intervención.....	119
Fase de Análisis de Resultados.	120
Categorización de Respuestas y Asignación de Puntajes.	120
Validez de las categorías.....	122
Fiabilidad de las categorías	124
Descripción de las categorías de análisis.	125
Categoría de inferencia.	125
Nivel 1.....	125
Nivel 2.....	126
Nivel 3.....	127
Nivel 4.....	127
Categoría de explicación.....	128

Nivel 1.....	128
Nivel 2.....	129
Nivel 3.....	130
Nivel 4.....	131
Nivel 5.....	132
Categoría de respeto por la posición del otro.....	133
Nivel 1.....	133
Nivel 2.....	134
Nivel 3.....	135
Nivel 4.....	135
Categoría de autorregulación.....	136
Nivel 1.....	136
Nivel 2.....	137
Nivel 3.....	138
Nivel 4.....	138
Análisis de la Muestra.....	139
Análisis de Hipótesis.....	142
Habilidad de inferencia y programa de intervención desde la controversia – socrática.....	143
Hipótesis de trabajo 1:.....	143
Comprobación de hipótesis 1:.....	143
Habilidad de explicación y programa de intervención desde la controversia – socrática.....	144
Hipótesis de trabajo 2:.....	144
Comprobación de hipótesis 2:.....	144
Habilidad de respeto por la posición del otro y programa de intervención desde la controversia – socrática.....	145
Hipótesis de trabajo 3:.....	145
Comprobación de hipótesis 3:.....	145
Habilidad de autorregulación y programa de intervención desde la controversia – socrática.....	146

Hipótesis de trabajo 4:.....	146
Comprobación de hipótesis 4:.....	146
Pensamiento Crítico y programa de intervención desde la controversia – socrática.....	147
Hipótesis de trabajo 5:.....	147
Comprobación de hipótesis 5:.....	147
DISCUSIÓN Y RESULTADOS	149
CONCLUSIONES.....	168
LIMITACIONES.	170
RECOMENDACIONES.....	171
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	172
ANEXOS.	181
Anexo 1 Cronograma.	181
Anexo 2 Formato consentimiento informado por parte de la docente.	184
Anexo 3 Consentimiento informado por parte de los estudiantes de tercer semestre de psicología (periodo B 2009).	185
Anexo 4 Instrumento.....	187
Anexo 5 Formato de validación.	189
Anexo 6 Programa de Intervención.....	194
Anexo 7 Formato para la validación de categorías de análisis.	199
Anexo 8 Fiabilidad para categorías de análisis.	235
Anexo 9 Datos estadísticos.	238

LISTA DE TABLAS.

Tabla 1.Estadísticos de fiabilidad	118
Tabla 2.Correlación Spearman.....	118
Tabla 3.Ejemplo de la categorización de análisis.	121
Tabla 4.Escala likert de puntuación para las categorías de análisis.....	122
Tabla 5.Cuadro de puntuación para los aspectos a evaluar en la categorización de análisis.....	122
Tabla 6.Cuadro de observaciones y sugerencias.....	123
Tabla 7.Puntuación asignada por cada experto a la categorización de análisis	123
Tabla 8.Número de estudiantes por sesión.....	140
Tabla 9.Edades de los participantes	141
Tabla 10.Número de participantes por género.	141
Tabla 11.Lugar de nacimiento de los participantes.....	141
Tabla 12.Lugar de procedencia de los participantes.	142
Tabla 13.Nivel socioeconómico de los participantes.....	142
Tabla 14.Resultado de la prueba de Wilcoxon para la habilidad de inferencia.	143
Tabla 15.Rango de la prueba Wilcoxon para la habilidad de inferencia.	143
Tabla 16.Resultado de la prueba de Wilcoxon para la habilidad de explicación.....	144
Tabla 17.Rango de la prueba Wilcoxon para la habilidad de explicación.	145
Tabla 18.Resultado de la prueba de Wilcoxon para la habilidad de respeto por la posición del otro.....	145
Tabla 19.Rango de la prueba Wilcoxon para la habilidad de respeto por la posición del otro.	146
Tabla 20.Resultado de la prueba de Wilcoxon para la habilidad de autorregulación.	146
Tabla 21.Rango de la prueba Wilcoxon para la habilidad de autorregulación.	147

Tabla 22.Resultado de la prueba de Wilcoxon para las habilidades del pensamiento crítico..... 147

Tabla 23.Rango de la prueba Wilcoxon para las habilidades del pensamiento crítico. . 148

TITULO DEL MACROPROYECTO.

Desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de Psicología de la Universidad de Nariño.

RESUMEN.

El desarrollo del pensamiento crítico en el mundo de hoy es indispensable; los constantes cambios, la era de la información, las enfermedades mortales, el cambio climático, los conflictos armados, la globalización, hacen que pensemos en que el ser humano necesita herramientas que le permitan enfrentar estas situaciones para que pueda aportar a la humanidad y a ellos mismos. Desde esta perspectiva y siendo la psicología una profesión de mucho interés y de grandes aportes a la sociedad, se ha planteado un macroproyecto el cual tiene por objetivo el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de Psicología de la Universidad de Nariño. Dicho macroproyecto tiene 3 fases, la primera de ellas es la evaluación del pensamiento crítico para conocer los niveles de pensamiento de los estudiantes. En la segunda el de analizar los efectos de los programas de intervención basados en la técnica de la discusión socrática, sobre el pensamiento crítico de los estudiantes. Esta segunda fase también se incrementa programas con otro tipo de técnicas para el mejoramiento de las mismas. La tercera y última está diseñada para mantener el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de psicología a través de los profesores, con quienes se inicia con una evaluación seguido de un entrenamiento en las técnicas de enseñanza, a partir del desarrollo de este tipo de pensamiento. La metodología empleada es mixta haciendo énfasis en la investigación cuantitativa, puesto que la primera fase es una investigación descriptiva de corte cuantitativo. La segunda son 4 investigaciones cuasi experimentales, una descriptiva cuantitativa y otra investigación acción educativa. La última fase tiene un componente cuantitativo que es la evaluación del pensamiento crítico y otro componente cualitativo que es el entrenamiento de las técnicas de enseñanza, en los docentes, a partir de su desarrollo.

Palabras claves: Desarrollo del pensamiento crítico, técnicas de enseñanza, modelo de evaluación - intervención, investigación cuantitativa, investigación mixta.

ABSTRACT.

The development of critical thinking in today's world is indispensable, the constant changes, the information age, fatal diseases, climate change, armed conflicts, globalization, do we think that human beings need tools that capable of addressing these situations so you can bring to humanity and themselves. From this perspective and psychology being a profession of great interest and great contributions to society, has raised a larger project which aims at the development of critical thinking in students of Psychology at the University of Nariño. This larger project has three phases, the first is the assessment of critical thinking about levels of student thinking. In the second, to analyze the effects of intervention programs based on the technique of Socratic discussion on the students' critical thinking. This second phase also increases programs with other techniques for improving them. The third and last is designed to keep the development of critical thinking in psychology students by teachers, with whom he begins with an assessment followed by training in teaching techniques, from the development of this kind of thinking . The methodology used is mixed with an emphasis in quantitative research, as the first stage is a quantitative descriptive research cutting. The second are four quasi-experimental research, a descriptive quantitative research and other educational activities. The last phase has a quantitative component that is the assessment of critical thinking and a qualitative component that is the training of teaching techniques among teachers, from their development.

Keywords: critical thinking, teaching techniques, evaluation model - intervention, quantitative and mixed research.

INTRODUCCIÓN.

Según Ennis (1987), el pensamiento crítico es “un pensamiento reflexivo y razonable que le permite al sujeto poder decidir qué creer o hacer” (p. 8), es así como se evidencia la importancia de desarrollar este tipo de pensamiento en estudiantes universitarios, quienes a través de sus profesiones deben enfrentarse a un mundo complejo y cambiante, siendo necesario que aprendan a manejar adecuadamente las diferentes situaciones por las que atraviesan, puesto que se hace relevante poseer amplios conocimientos, saber aplicarlos apropiadamente y pensar con efectividad, como lo afirma Boisvert (2004):

El aprendizaje desde la perspectiva del pensamiento crítico incluye la actividad intelectual, la autonomía, la flexibilidad y el dominio de habilidades que proporcionen las bases para la adopción de un estilo de vida, una orientación profesional, la adquisición de bienes materiales o cualquier otra situación que pueda tener repercusiones en la vida adulta de los estudiantes (p. 2).

Es así como el objetivo de la educación superior debe enmarcarse en la formación integral del estudiante, siendo esto posible en la medida en que los docentes rompan los viejos paradigmas de enseñanza y den comienzo a su propio proceso de desarrollo del pensamiento crítico, esto permitiría concebir el aprendizaje como un proceso flexible, posibilitando que el estudiando se reconozca en torno a su grupo, exponiendo sus perspectivas en pro de la construcción de un aprendizaje conjunto. De igual forma, es importante mencionar que los contenidos impartidos dentro de cada área en el contexto universitario debe asumir el pensamiento como un todo integrado, tal como lo afirma Villarini (1991), la mente aprende contenidos a través del pensamiento. El contenido ha sido producido por el pensamiento, organizado por el pensamiento, comprendido por el pensamiento, aplicado por el pensamiento, transformado por el pensamiento y evaluado por el pensamiento.

Por otra parte resulta fundamental trabajar con el desarrollo del pensamiento crítico como vía para lograr el razonamiento, con el fin de obtener un crecimiento

intelectual dirigido a la verdadera apropiación del conocimiento. Dentro del proceso educativo, el principal objetivo no puede ser lograr que las personas tengan amplios conocimientos de las cosas, sino que tengan la posibilidad de saber aplicar estos conocimientos de forma pertinente y eficaz. De esta manera el desarrollo del pensamiento crítico debe ser la meta dentro del proceso enseñanza-aprendizaje en la educación superior.

Es así como la presente investigación se orientó a determinar la efectividad de la aplicación de un programa de intervención desde la técnica de enseñanza controversia - socrática. Esta técnica surge del trabajo del grupo de investigación COGNICED, para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes. El presente proceso investigativo se llevó a cabo con el grupo de tercer semestre del Programa de Psicología de la Universidad de Nariño (periodo B 2009).

El desarrollo de la investigación se fundamentó en un marco teórico que permitió a las investigadoras abordar de forma profunda y clara la conceptualización del pensamiento crítico recorriendo sus orígenes, características, habilidades, disposiciones y sus diferentes niveles desde diversas perspectivas. Igualmente se mencionan las barreras a tener en cuenta para el desarrollo de este tipo de pensamiento y las técnicas de enseñanza que permiten su desarrollo, entre ellas: discurso socrático, juego de roles, controversia y detección de información sesgada; continuando con la técnica de enseñanza seleccionada: controversia – socrática y las estrategias cognitivas que permiten el desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico: metacognición y transferencia. Finalmente se reconocen algunos aspectos teóricos de la relación existente entre el pensamiento crítico y el pensamiento creativo, al igual que sus efectos en el contexto universitario.

De igual forma resulta relevante conocer a profundidad la aplicación del pensamiento crítico en diferentes procesos investigativos que fueron desarrollados dentro de contextos educativos superiores, a nivel internacional, nacional y regional con el fin de conocer los aportes para los educandos tanto en su formación académica como personal. Por otra parte es importante mencionar los aspectos éticos y deontológicos que rigen los procesos investigativos llevados a cabo por el profesional

del campo de la Psicología, guiados bajo el marco de la ley 1090 que garantizan procesos objetivos y respetuosos de los derechos de los participantes.

Asimismo, es importante realizar una conceptualización general a nivel del contexto universitario y del Programa de Psicología en el que se llevó a cabo la presente investigación, haciendo referencia a componentes históricos, teleológicos y pedagógicos. Además de los anteriores aspectos debe resaltarse que la presente investigación se fundamentó bajo el enfoque cuantitativo, haciendo uso del diseño cuasi – experimental, con pre prueba – post prueba, lo que permitió evaluar los efectos del programa de intervención basado en la controversia - socrática para el desarrollo del pensamiento crítico.

TITULO DEL SUBPROYECTO.

Efectos de la técnica controversia - socrática en el desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico de los estudiantes de tercer semestre de Psicología de la Universidad de Nariño en el periodo B de 2009.

RESUMEN.

El pensamiento crítico en los contextos educativos superiores debe ser uno de los principales procesos intelectuales a tener en cuenta en la formación integral de los estudiantes, puesto que no solo se requiere que el educando apropie el conocimiento para responder a las exigencias del mundo actual, sino que sea capaz de reflexionar, cuestionar, evaluar y analizar de forma objetiva y libre de sesgos su propio conocimiento y el de los demás, con el fin de garantizar procesos efectivos y eficaces acordes a las necesidades del contexto particular en el que está inmerso. Teniendo en cuenta este propósito la presente investigación de enfoque cuantitativo estuvo dirigida a desarrollar cuatro habilidades del pensamiento crítico (inferencia, explicación, respeto por la posición del otro y autorregulación) en los estudiantes de tercer semestre de Psicología de la Universidad de Nariño (Periodo B de 2009), a través de la técnica controversia – socrática. Técnica que se implemento basada en el modelo de evaluación para el pensamiento crítico propuesto por Betancourt (2009). Después del análisis estadístico a través del programa SPSS se concluye que la controversia – socrática es una técnica de enseñanza efectiva para el desarrollo de habilidades del pensamiento crítico en estudiantes universitarios, debido a que permite que el educando sea capaz de formular hipótesis, conjeturas y conclusiones así como evidenciar las consecuencias de sus argumentos; por otra parte el estudiante logra proponer argumentos de forma clara y razonable haciendo uso de elementos teóricos y conocimientos previos basados en la experiencia; finalmente se evidencia que algunos estudiantes son capaces de autoevaluar su propio pensamiento reconociendo otros puntos de vista que les permiten avanzar hacia un pensamiento más complejo.

Palabras claves: controversia – socrática, pensamiento crítico, habilidades del pensamiento crítico, modelo de intervención.

ABSTRACT.

Critical thinking in the contexts of higher education must be one of the major intellectual processes to be considered in the overall education of students, since it only requires the appropriate educational knowledge to meet the demands of today's world, but that is able to reflect, question, evaluate and analyze in an objective and unbiased their own knowledge and that of others, in order to ensure effective and efficient processes geared to the needs of the particular context in which it is immersed. Given this purpose the present investigation of a quantitative approach was aimed at developing four critical thinking skills (inference, explanation, respect for the position of others and self) in the third semester students of Psychology at the University of Nariño (Period B 2009), through the controversial technique - socratic. Technique was implemented based on the assessment model for critical thinking proposed by Betancourt (2009). After statistical analysis through SPSS program concluded that the controversy - Socratic is an effective teaching technique for developing critical thinking skills in college students because it allows the learner is able to formulate hypotheses, assumptions and conclusions and demonstrate the consequences of their arguments on the other hand the student does propose arguments in a clear and reasonable by using theoretical and prior knowledge based on experience, and finally becomes apparent that some students are able to self-evaluate their own thinking recognizing other views that allow them to move towards a more complex thought.

Keywords: controversy - socratic, critical thinking, critical thinking skills, intervention model.

TEMA.

Desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico desde la controversia – socrática en estudiantes del Programa de Psicología.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

Descripción del problema.

El pensamiento crítico ha sido retomado desde tiempos atrás por diversas disciplinas como la lógica, la retórica y la dialéctica, permitiendo un estudio amplio y profundo que ha demostrado su importancia en el desarrollo de la sociedad puesto que se le otorga un rol fundamental en la capacidad de razonamiento del individuo, al permitirle reflexionar e interpretar el mundo que le rodea.

Scriven y Paul (1992), definen el pensamiento crítico como “un proceso intelectual, disciplinado y activo que desarrolla habilidades como: conceptualizar, aplicar, analizar, sintetizar y evaluar información, como una guía hacia la creencia y la acción” (p. 9), lo anterior evidencia la importancia del desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico en el ser humano, puesto que se debe estar preparado para adoptar una postura crítica frente a los eventos que se presenten cotidianamente y asumir los retos del mañana, como lo plantea Pitchers (2000) “dadas las características de la sociedad actual es cada vez mayor la necesidad de intervenir rápida y eficazmente en la adquisición de habilidades de pensamiento y procesos” (p. 1).

A partir de lo expuesto, se identificó la necesidad de desarrollar el pensamiento crítico en el contexto universitario, puesto que los autores han demostrado que este tipo de pensamiento permite al individuo evaluar e interpretar la realidad desde una posición más objetiva y reflexiva, planteando alternativas innovadoras que respondan a la exigencia del entorno, según Meyers (1986):

La enseñanza universitaria expone al estudiante al ingreso de nuevas ideas, conceptos y puntos de vista abstractos y universales que retan al estudiante en su modo tradicional de estudiar y en su visión estrecha y egocéntrica de la vida. Esto provoca un estado de desequilibrio en el estudiante al tener que

separarse de sus propios valores, actitudes y modos de operar para enfrentarse al nuevo contexto de la enseñanza universitaria (p. 3).

De esta manera, es posible argumentar que el potencializar una postura crítica permite al estudiante adoptar nuevas perspectivas frente a sus expectativas, ideas, conocimientos y experiencias. Este planteamiento es coherente con la formación profesional que el alma mater busca lograr en sus educandos en las diferentes áreas del saber y del conocimiento, con fundamentos éticos y espíritu crítico para proyectarse al beneficio de la sociedad. En coherencia con esta perspectiva, Freire (1997), propone una educación dialógica, en la que el estudiante sea cuestionador, no sea un receptor pasivo de los contenidos y que tampoco acepte con sumisión las posiciones autoritarias y dogmáticas de los docentes.

Diferentes investigaciones a nivel mundial demuestran la necesidad de desarrollar el pensamiento crítico en estudiantes universitarios, puesto que es evidente que los estudiantes no poseen la suficiente capacidad para adaptarse fácilmente a ese nuevo contexto, generando dificultades en la capacidad analítica y crítica, que son relevantes en la práctica académica. Se puede mencionar investigaciones como la de Torres (1989), quien realizó una investigación en el Colegio Universitario de Cayey, con estudiantes de primer año encontrando que presentan dificultades para organizar ideas complejas, manifiestan inseguridad y construyen sus ideas de forma superficial, lo que influye en su desempeño personal y académico.

McPherson y Owen (2010), realizaron un estudio con estudiantes de primer año de un curso de medicina evaluando la capacidad de pensamiento crítico, concluyendo que los estudiantes mantienen un nivel persistente en la capacidad de pensamiento crítico durante todo el año. Además, puede mencionarse la investigación realizada por Quitadamo, Brahler y Crouch (2009), quienes proponen al PLTL (Inter pares sobre el Aprendizaje en Equipo) como método prospectivo para incrementar el pensamiento crítico en cursos de pregrado..

Del mismo modo Quitadamo y Kurtz (2007), en su estudio resaltan la importancia de la escritura en el pensamiento crítico, puesto que los estudiantes mejoraron significativamente las habilidades de este tipo de pensamiento durante un programa de escritura.

Es importante mencionar también el estudio realizado por Johnson y Johnson (1979;1985), con estudiantes de sexto grado buscando determinar los efectos de la controversia y el debate en relación al sexo, la capacidad de lectura y las condiciones de discapacidad, concluyéndose que la controversia promueve el mejoramiento de los procesos intelectuales relacionados con el pensamiento crítico.

De igual forma se resaltan los aportes conceptuales de Johnson, Johnson y Smith (1997; 1998; s.f.) y Johnson, Johnson y Tjosvold (2000), quienes han realizado innumerables artículos relacionados con la controversia como técnica de enseñanza para implementar con los estudiantes, puesto que representa un método eficaz en el desarrollo del pensamiento crítico. Las diferentes contribuciones epistemológicas se dirigen a definir de forma clara y concreta en qué consiste la controversia, como debe estructurarse dentro de contextos académicos, los pasos a seguir al ponerla en práctica con los estudiantes, las ventajas del conflicto intelectual en el aula, así como la importancia de utilizar esta estrategia en los educandos.

Se identifica entonces que en el ámbito internacional se han realizado varias investigaciones y aportes epistemológicos acerca del pensamiento crítico, en las que se ha tenido en cuenta varias técnicas de enseñanza, tal es el caso de la discusión socrática, controversia, detección sesgada, entre otras, permitiendo identificar que la técnica de enseñanza controversia – socrática es pionera para fomentar habilidades de este tipo de pensamiento.

En Colombia son muy pocas las investigaciones realizadas alrededor del pensamiento crítico en el contexto universitario, pese a ello se podría mencionar la investigación desarrollada por Marciales (2004), orientada a la descripción de las diferencias entre un grupo de estudiantes alrededor de un análisis crítico de la lectura. Otra de las investigaciones que se puede mencionar es la de Chacón y Vergara (2003), quienes demuestran que el programa de formación contribuye en el desarrollo del pensamiento crítico enseñando a los estudiantes a resolver problemas de la vida real. Otra investigación que puede referirse es la de Acosta (2002), quien comprobó la efectividad del discurso socrático en estudiantes universitarios a través de la observación y el discurso.

En el contexto regional es importante mencionar la investigación sobre pensamiento crítico realizada por Betancourt (2009), en la que se evalúa profundamente este tipo de pensamiento en los estudiantes que cursan la educación media. Por otra parte en el contexto universitario existen dos investigaciones realizadas por Castro y Toro (2010) e Insuasty y Riascos (2010), en las que se desarrolló habilidades del pensamiento crítico a partir de técnicas de enseñanza propias de este tipo de pensamiento, como: la discusión socrática y la detección de información sesgada

Puede concluirse entonces que en el ámbito nacional y regional existen muy pocas investigaciones, motivo por el cual se hace aún más relevante el inicio de procesos que permitan desarrollar y potencializar un pensamiento de tipo crítico en el campo universitario, especialmente en el contexto nariñense, puesto que es necesario fomentar este tipo de pensamiento que le brinde al profesional habilidades para asumir una posición, objetiva, reflexiva, analítica, argumentativa, interpretativa y propositiva que aporte de una manera constructiva a su desempeño como profesional, permitiéndole establecer un trabajo cooperativo e interdisciplinario, que contribuya a desarrollar un pensamiento de tipo fuerte, dirigido hacia los demás y no solo en función de necesidades personales.

Por esta razón, la presente investigación buscó desarrollar y aplicar en los estudiantes de tercer semestre del Programa de Psicología de la Universidad de Nariño (Periodo B de 2009), un programa de intervención que fomente dichas habilidades a través de la controversia – socrática, con el propósito de facilitar a los estudiantes la adquisición de herramientas, que les permitirán alcanzar un pensamiento de tipo profundo, autoreflexivo y propositivo, características que son propias del pensamiento crítico.

FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.

¿Cuáles son los efectos de la controversia - socrática sobre las habilidades del pensamiento crítico de los estudiantes de tercer semestre del Programa de Psicología de la Universidad de Nariño, Periodo B de 2009?

SISTEMATIZACIÓN DEL PROBLEMA.

¿Cuáles son las habilidades del pensamiento crítico que se desarrollan con la controversia - socrática?

¿Qué diseño de intervención facilita el desarrollo de habilidades del pensamiento crítico desde la controversia - socrática?

¿Cómo se evalúa el pensamiento crítico teniendo en cuenta las habilidades que desarrolla la controversia - socrática?

¿Cómo se analizan los efectos del programa de intervención del pensamiento crítico basado en la controversia - socrática en los estudiantes de tercer semestre de psicología de la Universidad de Nariño, periodo B de 2009?

JUSTIFICACIÓN.

Algunas personas estudian toda su vida, y en el momento de su muerte han aprendido todo, excepto a pensar” (Domerque, 1993, p. 2). El pensamiento es una capacidad que se desarrolla a lo largo de la vida. La mayoría de personas piensan dentro de unos estándares básicos, lo que les permite ser parte de un entorno social, sin embargo, lo ideal del pensamiento, como otras capacidades que el ser humano posee, es desarrollarlo en su máxima expresión.

El pensamiento Crítico es definido actualmente como una proceso activo, persistente y minucioso que implica un impacto considerable sobre algo o alguien (Fisher, 2001). Desde esta perspectiva puede considerarse activo porque permite al individuo un proceso permanente de autorregulación, siendo capaz de reflexión y cuestionamiento frente a su propio pensamiento en relación con el otro, además es persistente porque demanda un alto nivel de disposición y tiempo considerable para evaluar la información a la que se accede y asumir una posición valida frente a esta y finalmente se dice que es minucioso porque implica analizar de forma profunda y exhaustiva la información. Paul (1992 citado en Fisher, 2001) agrega que necesariamente implica pensar en lo que se está pensando; es decir, requiere que el individuo este consciente de sus propias estructuras del pensamiento, habilidades/debilidades de su razonamiento y del proceso que se está ejecutando al pensar críticamente.

Por otro lado, Chaffee (2000) agrega que el pensamiento crítico es un proceso complejo, emotivo y racional que implica imaginar y explorar alternativas para hacer interpretaciones. Así también, requiere indispensablemente asumir una postura cuestionadora, autorreguladora y descentrada. De lo anterior se deduce que el pensamiento crítico es una herramienta necesaria dentro del proceso enseñanza – aprendizaje puesto que permite que el estudiante se convierta en un ente activo, dinamizador de sus propios procesos. De igual manera, Chaffee (2000), argumenta que el pensamiento crítico provee de herramientas al estudiante para saber el por qué y para qué de lo que aprende; así como también, contribuye a que el estudiante logre identificar aquella información correcta de la que no lo es.

Desarrollar la capacidad de pensamiento en un nivel superior es un compromiso de la formación en las instituciones educativas de preescolar, básicas, medias y universitarias, siendo en estas últimas donde además se configura una expectativa social sobre los profesionales que egresan de las mismas; esperando excelencia académica y considerable proyección social, contando con herramientas críticas que les permitan ser propositivos frente a las problemáticas actuales. El pensamiento crítico expresa de diferentes maneras como “la pretensión de la autonomía para pensar y diseñar soluciones, la capacidad para enfrentar problemas nuevos, la versatilidad para obtener y evaluar fuentes de información, entre otras, las cuales se conjugan en el pensamiento crítico”(Hawes, 2003, p. 5).

La educación para el siglo actual ha de estar basada en aprender a pensar de forma autónoma (autoexpresión y análisis), y el currículo y las estrategias de enseñanza pueden contribuir para desarrollar e incrementar este tipo de pensamiento crítico. Freire (1985) está de acuerdo con este planteamiento refiriendo que una misión universal de las instituciones debería ser la de procurar la capacitación de las personas para que se adapten en forma consciente y deliberada a su medio sociocultural, a su vez que, se preparen mejor para tomar decisiones propias dentro de su ámbito de transformación social. Misión que no sólo debe proponerse ser encarnada en los docentes, sino que también los estudiantes deben desarrollar, a través de un pensamiento de tipo autónomo y crítico que les permita dimensionar el contexto y su compromiso con el mismo. Al respecto Campos (2007) ,expresa que:

El cultivo del pensamiento crítico en la sociedad de la información deviene no sólo como un propósito, sino también como una exigencia social. Es necesaria una rápida y eficaz intervención educativa en la adquisición de habilidades de pensamiento crítico para discernir correctamente ante la explosión de información y procesos sociales complejos que caracterizan a la sociedad actual (p. 18.).

Investigaciones y aportes importantes referentes a esta temática demuestran que el pensar críticamente facilita la interacción entre los saberes, las disciplinas, las

áreas y las asignaturas convencionales; aquí se congrega tanto las esferas valorativas, culturales, sociales y cognitivas del ser humano con las diversas dimensiones de la ciencia, haciendo posible la formación de una actitud interdisciplinaria necesaria para el conocimiento de la complejidad de los problemas de la sociedad actual. “Razón por la cual, cada día toma más fuerza el desarrollo del pensamiento crítico tanto en Universidades como en diferentes instituciones gubernamentales y no gubernamentales, así como en las Instituciones Educativas” (Betancourt, 2009, p. 9).

Este trabajo investigativo se articula a los procesos misionales de la Universidad de Nariño, en búsqueda de formar seres humanos, ciudadanos y profesionales en las diferentes áreas del saber y del conocimiento con fundamentos éticos y espíritu crítico para el desarrollo alternativo en el mundo, a partir de la perspectiva de la psicología educativa en donde el pensamiento crítico ha sido utilizado exitosamente en numerosos contextos educativos para mejorar el aprendizaje de los educandos. Es importante mencionar que uno de los puntos innovadores de este trabajo investigativo radica en que el contexto a trabajar, permite exponer la función de la psicología educativa desde y para sus propios estudiantes, colaborando en potenciar y desarrollar habilidades cognitivas, puesto que los estudiantes de psicología y futuros psicólogos deben desarrollar estrategias que les permitan establecer posiciones claras basadas en argumentos críticos frente a una realidad existente y de la cual hacen parte.

Lo anterior es sustentado por Piaget (1983), quien considera que la educación debe enmarcarse en dos grandes objetivos; el objetivo principal de la educación es formar hombres capaces de hacer cosas nuevas que no repitan simplemente lo que otras generaciones han hecho: hombres que sean creativos, que tengan inventiva y que sean descubridores. El segundo objetivo es formar mentes capaces de ejercer la crítica, que puedan comprobar por sí mismas lo que se les presenta y no aceptarlo simplemente.

Los resultados de la presente investigación aportan substancialmente al programa de Psicología de la Universidad de Nariño, facilitando otros espacios de construcción y de interpretación de la realidad donde la pluralidad sea bienvenida, a partir de nuevas miradas psicológicas que faciliten el cambio y dejen abierta la

posibilidad de realizar nuevas intervenciones en este campo y dar continuidad a este tipo de procesos.

Así, esta investigación cumple con un compromiso social con la educación en Colombia pues esta llamada a desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes para el avance de la ciencia y tecnología como lo refiere la ley 30 de 1992. Y al desarrollarla desde la disciplina psicológica permite destacar la importancia del pensamiento crítico en procesos de formación profesional en los estudiantes de psicología.

Para concluir, es importante resaltar que la investigación adquiere vital importancia para las investigadoras, puesto que constituye una fuente de motivación estar inmersas en un proceso donde la labor del psicólogo cobra un sentido importante al aportar en el propio entorno educativo donde se recibió la formación profesional y que además forma parte de un macroproyecto de investigación que brinda la posibilidad a todos los estudiantes de psicología para desarrollar una herramienta tan importante como esta.

OBJETIVOS.

Objetivo general.

Determinar los efectos de un programa de intervención basado en la controversia - socrática sobre las habilidades del pensamiento crítico en estudiantes de tercer semestre de psicología de la Universidad de Nariño (periodo B de 2009).

Objetivos específicos.

Analizar las habilidades del pensamiento crítico que se pueden desarrollar a partir de la controversia - socrática.

Desarrollar el pensamiento crítico a través de una estrategia de intervención basada en la controversia – socrática.

Describir los niveles de desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico en los estudiantes de tercer semestre de psicología de la Universidad de Nariño, periodo B de 2009 antes y después de la intervención.

Relacionar los niveles de desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico en los estudiantes de tercer semestre de psicología de la Universidad de Nariño (periodo B del 2009) encontradas antes y después de la intervención.

Analizar los efectos de la controversia - socrática como técnica de enseñanza del pensamiento crítico.

MARCO DE REFERENCIA.

Marco teórico.

Desarrollo del pensamiento cognitivo.

El desarrollo cognitivo se conceptualiza como las transformaciones que se producen en las características y capacidades del pensamiento, transformaciones reflejadas en los conocimientos y habilidades que las personas muestran al interactuar con la realidad y responder a sus exigencias (Piaget 1983 citado en Brinkmann, 2002). Teniendo en cuenta esta definición y desde la perspectiva del pensamiento crítico el desarrollo cognitivo según Muñoz (2002), se refiere “al desarrollo de la capacidad de pensar y razonar” (p. 8), es decir que es un proceso constante por el que atraviesa el ser humano a lo largo de su vida, mediado por el contexto en el que vive; contribuye a desarrollar las habilidades del pensamiento indispensables para aprender a evaluar y examinar la realidad desde una visión reflexiva que favorezca a su formación personal.

Piaget (1983), considera que el desarrollo cognitivo es un proceso que inicia con el nacimiento y continúa a través de las diferentes etapas, donde cada una tiene una característica propia relacionada con los logros alcanzados en función del pensamiento y que se distingue de las anteriores y posteriores etapas, sin dejar de ser por ello secuenciales e inclusivas. Con respecto a las etapas de evolución del pensamiento existen diferentes autores que tratan el tema.

Los niños entre 6 a 12 años de edad desarrollan la capacidad de pensar en forma concreta (operaciones concretas) es decir los objetos y hechos sobre los que se está pensando se encuentran físicamente presentes (Piaget, 1983)

Por otra parte en la adolescencia se marca el comienzo del desarrollo de procesos de pensamiento más complejos (también llamados operaciones lógico-formales), entre los que se encuentran el pensamiento abstracto (por ejemplo, posibilidades), la capacidad de razonar a partir de principios conocidos (construir por uno mismo nuevas ideas o elaborar preguntas), la capacidad de considerar distintos puntos de vista según criterios variables (comparar o debatir acerca de ideas u opiniones) y la capacidad de pensar acerca del proceso del pensamiento.

Según Solís, Gutiérrez y Díaz (1996), el adolescente adquiere la capacidad de pensar sistemáticamente acerca de todas las relaciones lógicas implicadas en un problema. La transición desde el pensamiento concreto hacia las operaciones lógico-formales se produce con el tiempo. Este progreso se vive por cada adolescente de forma diferente dependiendo de sus características personales, familiares y sociales sin embargo el aspecto emocional se convierte en un elemento que influye y determina la capacidad de pensar de los adolescentes y emitir juicios razonables sobre las circunstancias por las que atraviesan.

El progreso que implica la transición desde un desarrollo cognitivo más simple a uno más complejo se evidencia a través de ciertos indicadores, entre los que Muñoz (2002), incluye los siguientes durante la adolescencia precoz, los pensamientos más complejos se dirigen hacia la toma de decisiones personales en el colegio o el hogar, en la adolescencia media los jóvenes cuentan con mayor experiencia en el uso de los procesos del pensamiento más complejos, el énfasis frecuentemente se extiende e incluye cuestiones más filosóficas y futuristas.

Por otra parte según Muñoz (2002), en la adolescencia tardía, los procesos de pensamiento complejos se utilizan para concentrarse en conceptos menos egocéntricos y en la toma de decisiones acerca de conceptos más globales como por ejemplo, la justicia, la historia, la política y el patriotismo, desarrolla puntos de vista idealistas acerca de temas o cuestiones específicas, y no tienen en cuenta puntos de vista opuestos.

Puede mencionarse entonces que durante la adolescencia la capacidad de razonar se basa en procesos y experiencias autónomas, guiados por principios conocidos y generales que rigen a la sociedad, y considerando otros puntos de vista para comparar, evaluar y construir opiniones.

En la edad adulta según Martínez (2009), el pensamiento se caracteriza por ser flexible, abierto, adaptativo e individualista, así como se basa en la intuición, la emoción, el compromiso, la lógica y el manejo de la incertidumbre, la contradicción y la imperfección no solo para ayudar a la gente sino también afrontar los retos que les presenta el mundo.

Arlin (1984); Labouvie-Vief (1984) y Sinnott, (1998 citados en Martínez, 2009) denota a este tipo de pensamiento como posformal, “donde la persona adulta no sólo puede resolver problemas sino puede inferir implicaciones y pensar de manera creativa y divergente” (p. 2). Jan Sinnott (1984;1998 citado en Martínez, 2009.) propone criterios del pensamiento posformal como: las herramientas de cambio (trasladar el conocimiento abstracto a la practicidad y viceversa), causalidades múltiples y soluciones múltiples (las situaciones en su mayoría tienen más de una causa y más de una solución), pragmatismo (seleccionar la mejor alternativa de solución basado en la práctica) y conciencia de la paradoja (reconocer que los problemas o soluciones implican implícitamente conflicto).

Teniendo en cuenta lo anterior puede considerarse que en esta etapa de la vida las personas cuentan con un tipo de pensamiento complejo que permite considerar la multiplicidad de alternativas para las situaciones a las que deben enfrentarse, así como cuentan con una serie de habilidades no solo cognitivas sino también emocionales para controlar las circunstancias, evaluarlas objetivamente, reflexionar sobre las alternativas más adecuados, abrirse a nuevas posibilidades de solución y afrontar eficazmente los desafíos.

Si bien es cierto el desarrollo cognitivo está dividido por una serie de etapas existen unas variables que inciden sobre su desarrollo a lo largo de la vida. La primera de ella, es la maduración de las estructuras neuropsicológicas del sujeto, diversas investigaciones han aportado información que permiten comprender como el cerebro y sus funciones cognitivas (percepción, atención, lenguaje, memoria y pensamiento) determinan los procesos de conocimiento y de aprendizaje, aun cuando todavía el cerebro representa un enigma sobre su verdadera capacidad, los datos obtenidos permiten realizar conclusiones importantes sobre su aporte en el desarrollo del ser humano a nivel intelectual. El contexto sociocultural y la experiencia también influyen en el desarrollo cognitivo, puesto que se nutre de los factores sociales que rodean al individuo y que se basan en la interacción que establece con el entorno y el significado que se le atribuye al mismo (Rendón & Ramírez, s.f.)

En este sentido se defiende la idea de que el conocimiento sobre el desarrollo cognitivo de los sujetos, amplía las posibilidades de orientar eficazmente los procesos

de conocimiento y de aprendizaje, de tal forma que las estrategias pedagógicas implementadas estén dirigidas a una construcción propia del conocimiento por parte del estudiante basado en sus características personales y en la etapa de desarrollo por la que atraviesa, por tanto entre el desarrollo cognitivo y la enseñanza existe una íntima interacción que es necesario resaltar.

Los maestros en su esfuerzo por cualificar el proceso de enseñanza, deben apropiarse y experimentar las teorías y principios que explican el proceso de construcción de los conocimientos y el proceso de aprendizaje. Las problemáticas sobre la enseñanza de una disciplina relacionadas con la recontextualización del objeto de conocimiento implican no solo identificar el contexto sociocultural donde se desarrollan las prácticas educativas, sino además reconocer a un otro, con el cual se establece la relación pedagógica: el alumno.

Historia del pensamiento crítico.

Las raíces del pensamiento crítico se remontan a la antigüedad, hace aproximadamente 2.500 años. La evolución del pensamiento crítico se desarrolla a través de las diferentes etapas históricas.

Inicialmente en la época antigua se identifica la influencia de los aspectos mágicos en la vida del individuo; ante esta situación algunos filósofos propusieron una perspectiva diferente de pensamiento como Zenón, (s.f. citado en Fuentes, Bueno y García, 1999) quien establece algunos debates filosóficos, basados en paradojas, explicando mediante ejemplos, como podrían suceder algunas situaciones, teniendo en cuenta el desarrollo del evento y no el simple resultado; de esta manera facilita la discusión razonada.

Fuentes et al. (1999), afirman que indiscutiblemente otro de los filósofos que marca la historia del pensamiento crítico es Sócrates; quien por medio de la formulación de preguntas desde un planteamiento establecido, pretendía generar en la persona cuestionada, la facultad de analizar y depurar su propio conocimiento a partir de su experiencia y lo aprehendido; así surge una nueva visión cuestionadora, permitiéndole al sujeto considerar otros puntos de vista, facilitando la evolución hacia un pensamiento más razonable, diferente al de la época, sin embargo fue criticado por la aparente confusión de significados, la insuficiencia de pruebas y una retórica vacía.

Asimismo Paul, Elder y Bartell (1997), afirman que Sócrates estableció que el ser humano no puede depender de la "autoridad" para tener un adecuado conocimiento y comprensión, argumentando la importancia de la búsqueda de pruebas, el razonamiento y las hipótesis, el análisis de los conceptos básicos, y la localización de implicaciones de lo dicho y hecho. Es necesario mencionar que el método usado por Sócrates, (discurso socrático) es uno de los más utilizados para fomentar el pensamiento crítico en la actualidad.

La práctica de Sócrates continuo con los planteamientos de Platón (s.f. citado en Fuentes et al., 1999), quien rechaza el empirismo; distinguiendo entre opinión y conocimiento, esta primera hace referencia a la simple declaración ó afirmación a partir del mundo físico, que en ocasiones se explica con base en fundamentos, y el segundo como un nivel más complejo del saber, ya que se identifica la razón. El complemento de estos elementos es la base de las teorías de Platón, por lo tanto este filósofo aporta a la evolución del pensamiento crítico, permitiendo profundizar en diferentes aspectos, proponiendo nuevas perspectivas e incluso formulando hipótesis.

En esta época Platón y Aristóteles, hicieron énfasis en la incertidumbre de la apariencia de los eventos, puesto que únicamente la mente está capacitada para observar y percibir los fenómenos de forma profunda; así surgió la necesidad de indagar y ahondar en la comprensión de la realidad, para responder a los razonamientos (Paul et al., 1997), por lo tanto estos son los primeros pasos para el desarrollo de un pensamiento de tipo crítico.

Por otra parte Kant (1788), propone el criticismo entendido como la doctrina que sostiene que es posible el conocimiento para el hombre, acepta que puede llegar a poseer la verdad, puede tener conocimientos que dan certeza, pero que hace indispensable justificar racionalmente la forma cómo llegamos al conocimiento, es decir evaluar no solo las estrategias por las que se accede al conocimiento, sino también el conocimiento mismo que lleva a interpretar y actuar sobre la realidad existente, es así como el criticismo examina todas las afirmaciones de la razón humana y no acepta nada sin evaluarlo antes además, pregunta y examina constantemente la razón humana siendo su parámetro básico la reflexión y la crítica.

La Edad Media se caracteriza por el auge mágico-religioso y la evidente influencia de la iglesia, sobre el comportamiento y pensamiento de la humanidad, dentro de estas condiciones, filósofos como Tomas de Aquino (s.f. citado en Tejero, 2007), orienta el pensamiento crítico a través de la razón, pues afirma que es necesario tener evidencias razonables de un argumento o evento, sin la necesidad de desvirtuar las creencias instauradas, a partir de lo cual se establece que desde la edad media se concede vital importancia a la razón como eje central del pensamiento crítico.

Ockham (s.f. citado en Tejero, 2007) comparte una visión similar a la de Tomas de Aquino (s.f. citado en Tejero, 2007) puesto que niega la existencia en el entendimiento divino al creerla un residuo platónico del cristianismo y argumentado que solo puede considerarse probada una afirmación que se deduzca necesariamente de una proposición evidente.

En la época del Renacimiento, Cortes (1997), menciona que el hombre adopta una actitud racional ante el mundo con cierta libertad intelectual; ya que cuestiona los hechos, permitiendo el crecimiento de la ciencia y el desarrollo de investigaciones. Por lo tanto el hombre es el protagonista de su destino, asumiendo un papel activo y confiando en sí mismo, desplegando sus potencialidades, a través de la generación de nuevos conocimientos y descubrimientos de manera particular. Es así como se puede mencionar a Galilei (s.f. citado en Tejero, 2007) como un pensador crítico de gran relevancia en esta época puesto que sus logros fueron un aporte esencial no solo para esta época sino también lograron trascender a largo de la historia por su visión crítica e innovadora al considerar al considerar que el mundo era infinito, la materia eterna y la naturaleza una.

En la época moderna se evidencia la necesidad de reflexionar sobre el proceso de conocimiento y no alrededor del ser como en periodos a tras, según Tejero (2007), se presentan diferentes momentos en esta época. Inicialmente la corriente racionalista (siglo XVII), con Descartes (s.f. citado en Tejero, 2007), quien propone el conocido método cartesiano, el cual consiste en: Descomponer los problemas complejos en partes progresivamente más sencillas hasta hallar sus elementos básicos, las ideas simples, que se presentan a la razón de un modo evidente, y proceder a partir de ellas,

por síntesis, a reconstruir lo complejo, exigiendo a cada nueva relación establecida entre ideas simples la misma evidencia de éstas

Otro aporte importante en esta época es el de Bacón (s.f. citado en Tejero, 2007) quien propone la superación de la lógica y la física aristotélica por medio de un nuevo concepto de ciencia, basado en el método inductivo. Este método es novedoso al permitirles a las personas reconocer los sesgos cognitivos que impiden ver una realidad de forma objetiva, característica esencial dentro del pensamiento crítico.

Por otra parte puede mencionarse a Locke (s.f. citado en Tejero, 2007) y su obra más importante "Ensayo acerca del entendimiento humano" en la que argumenta su preocupación por el conocimiento humano, el cual debe basarse en la lógica de la razón y no en el carácter religioso siendo este una necesidad interna. Del mismo puede inferirse que la experiencia es un elemento fundamental no solo para conocer sino también para validar el conocimiento

A partir de lo anterior se evidencia otro aporte al pensamiento crítico, pues permite hacer uso de la inductividad y deductividad para la construcción de la síntesis. A partir de esta época se reconoce la necesidad de hacer uso de la razón y no de los sentidos; a través de la intuición intelectual, permitiendo un cambio auténtico y particular de cada sujeto; a partir de su propia experiencia, facilitando a cada individuo la generación de sus propias interpretaciones y por lo tanto la necesidad de generar en cada ser humano un proceso diferente que normalmente se presenta como lo describe Newman (1957 citado en Paúl & Elder, 2003), hace más de 150 años:

El proceso consiste, no solo en la recepción pasiva de un sinnúmero de ideas en la mente, desconocidas hasta el momento para esta, sino en la acción energética y simultánea de la mente sobre, hacia y entre esas nuevas ideas que surgen precipitadamente en esta. Es la acción de un poder formativo, reduciendo a orden y a significado el asunto de nuevas adquisiciones; es apropiarse de los objetos del conocimiento, empleando una palabra familiar, es una digestión de lo que se recibe, convirtiéndose en la sustancia del

previo estado de pensamiento; y sin esto, no habría engrandecimiento alguno (p. 5).

Avanzando en la historia Nietzsche (s.f. citado en Tejero, 2007) recibe el impacto del pensamiento crítico moderno, de este autor se resalta su preocupación por llevar a la práctica este tipo de pensamiento en la relación que el individuo establece con la sociedad, siendo en esta donde se construye, se valida y se nutre el conocimiento a partir de posiciones divergentes a la propia.

En la década de los ochenta y noventa en Estados Unidos, se realizaron gran cantidad de publicaciones sobre pensamiento crítico, principalmente de autores como Lipman (1997), quien es el creador de programas “Filosofía para niños”, posteriormente diferentes autores de la psicología y la educación, difunden la enseñanza del pensamiento crítico. Por lo tanto se identifica el auge que el pensamiento crítico ha tomado desde el siglo XX hasta la actualidad, convirtiéndose en una herramienta que facilita al ser humano adaptarse a los cambios.

Según el Ministerio de Educación (2006 citado en Betancourt, 2009)

Durante los últimos quince años, ha aumentado el interés por integrar la enseñanza del pensamiento crítico en los programas educativos de todos los niveles. Ya no es suficiente que los estudiantes sepan leer, escribir y resolver problemas de matemática o que sigan memorizando la nueva información, con la única finalidad de aprobar los exámenes para luego olvidarla, sin haberla procesado, ni convertido en aprendizajes significativos que puedan ser aplicados en su vida diaria (p. 6).

También es importante para el estudiante y para el ser humano en general adoptar una postura reflexiva, que le permita adaptarse a los diferentes cambios sociales, culturales y tecnológicos, de igual forma que facilite el cuestionamiento de los mismos y permita asumir una posición propia ante los retos que la vida diariamente le plantea al hombre desde edades muy tempranas.

Pensamiento crítico.

Variedad de definiciones se han otorgado al término de pensamiento crítico y por lo tanto muchos son los personajes que lo han retomado en sus diferentes aportes, sin embargo, es importante conocer la raíz etimológica del término crítico; el cual de una u otra forma permite vislumbrar el significado de pensamiento crítico.

La palabra crítico desde la visión de Bhanzy (1997), proviene del término griego “krísis”, que involucra una separación, distinción, elección, discrepancia, disputa, decisión, juicio, resolución, sentencia; además plantea que el termino crítico implica:

Un disentimiento de una posición doctrinaria con respecto a otra de signo contrario implica una decisión, una resolución. Disentir es sentir de manera diferente, es elegir la separación o el corte voluntario con respecto a los presupuestos o principios fundamentales de una posición doctrinaria esencialmente distinta (p.1).

Entonces puede plantearse que pensamiento crítico, es el que conlleva a que el individuo tome una serie de decisiones, haciendo uso del disentimiento, el análisis, la emisión de juicios entre otros elementos, sin embargo, este no se desarrolla de forma esporádica.

Hoy en día uno de los principales exponentes del pensamiento crítico y quien se ha dedicado al desarrollo del mismo, es Paul, líder internacional de estos procesos.

Paúl y Elder (2003), definen este tipo de pensamiento así: “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), entonces es evidente que el pensamiento crítico implica necesariamente la decisión del pensante, por lo tanto se puede plantear que el término crítico, efectivamente hace referencia a un pensamiento discerniente y no conformista con la participación activa del individuo pensante.

El proyecto Delphi (1990 citado en Facione, 2007) hace referencia al consenso logrado por un grupo amplio de expertos de diversas disciplinas

académicas, quienes redefinieron el concepto existente sobre pensamiento crítico, durante los años de 1988 y 1989, planteando que:

El pensamiento crítico es un proceso intelectual que en forma decidida, regulada y autorregulada, busca llegar a un juicio razonable; este se caracteriza por: 1) ser el producto de un esfuerzo de interpretación, análisis, evaluación e inferencia de las evidencias; y 2) puede ser explicado o justificado, por consideraciones evidenciables, conceptuales, contextuales y de criterios, en las que se fundamenta (p. 1).

Por otro parte Freire (1997), define que el pensamiento crítico es pensamiento y es acción, tomando la realidad como punto de partida del acto de conocer. Por lo tanto plantea que enseñar no es transferir conocimientos, sino crear las posibilidades de su construcción o de su producción. A partir de este autor se puede deducir que el pensamiento crítico es susceptible de ser llevado a la práctica en la relación permanente que establece el individuo con el mundo, siendo Freire (1997 citado en Mesa, 2009) “uno de los pensadores críticos que más dijo sobre lo que practicó, pues su práctica y reflexión se relacionan de manera dialéctica “(p. 2).

De los planteamientos de Paul y Elder (2003), el proyecto Delphi (1990) y Freire (1997), puede establecerse que el pensamiento crítico es de tipo intelectual que exige al pensante asumir una visión frente a un aspecto, permitiéndole adoptar una posición responsable de sus actos y su pensamiento evidentes en la práctica constante que el individuo establece en el entorno; entonces se define eventualmente el pensamiento crítico de tipo intelectual, que se caracteriza por ser autodirigido.

Otro autor como Ennis (1987), define al pensamiento crítico, como “un pensamiento reflexivo y razonable que le permite al individuo poder decidir qué creer o hacer” (p. 8). Este autor también afirma que “el pensamiento crítico incluye tanto la resolución de problemas como la toma de decisiones, ya que este se evidencia en la resolución de diferentes situaciones problemáticas, las cuales requieren de una posición y acción frente a ello” (Ennis, 1987, p. 8).

Paul y Elder (2003), el proyecto Delphi (1990), Freire (1997) y Ennis(1987), afirman que el pensamiento crítico se caracteriza por hacer uso de la razón, como elemento primordial, concluyendo que este tipo de pensamiento implica una serie de beneficios para el ser humano, como lo afirman Paúl y Elder (2003), al mencionar que se mejora la calidad de vida, partiendo del siguiente argumento: “nuestra calidad de vida y de lo que producimos, hacemos o construimos depende, precisamente, de la calidad de nuestro pensamiento. El pensamiento de mala calidad cuesta tanto en dinero como en calidad de vida” (p. 4); el proyecto Delphi (1990), por su parte afirma que este tipo de pensamiento es producto de un esfuerzo, complementando esta visión con Freire (1997), al considerar la practica como el elemento esencial para el desarrollo del pensamiento crítico y Ennis (1987), plantea que le permite al pensante encontrar alternativas para dar solución a las dificultades.

Se puede definir el pensamiento crítico como un proceso continuo, permitiendo al individuo desarrollar habilidades de tipo intelectual, brindándole la posibilidad de tomar decisiones, asumiendo una posición crítica frente a diversos aspectos, utilizando como eje central la razón y la practica; dicho pensamiento involucra esfuerzo, dedicación y control por parte del pensante en la relación que establece con el otro.

Otra definición importante es de Kurland (1995), en la que argumenta que: El pensamiento crítico está relacionado con la razón, la honestidad intelectual y la amplitud mental en contraposición a lo emocional, a la pereza intelectual y a la estrechez mental. En consecuencia, pensar críticamente involucra seguir el hilo de las evidencias hasta donde ellas nos lleven, tener en cuenta todas las posibilidades, confiar en la razón más que en la emoción, ser precisos, considerar toda la gama de posibles puntos de vista y explicaciones, apreciar los efectos de las posibles motivaciones y prejuicios, estar más interesados en encontrar la verdad que en tener la razón, no rechazar ningún punto de vista así sea impopular, ser consientes

de nuestros sesgos y prejuicios para impedir que influyan en nuestros juicios

(p. 1).

En esta definición se muestra que las emociones sesgan la visión objetiva de los hechos, invitando a través del pensamiento crítico a examinar el factor emocional sin olvidar que este constituye la esencia de lo humano y que puede ser permeado por elementos propios de este tipo de pensamiento, permitiendo al individuo actuar de forma lógica y reflexiva ante el mundo. En cuanto a este aspecto Paul (1991), afirma: “En todo enfoque fuerte del pensamiento crítico, se le debe proporcionar particular énfasis a la dimensión afectiva, porque es la base de la reflexión intelectual y moral” (p. 57).

Entonces como resultado de estas visiones, puede establecerse que Kurland (1995), no desconoce el factor afectivo que interviene en el pensamiento, sino que por el contrario invita al pensante a investigar la veracidad de los hechos, buscando evidencias que puedan confirmar o refutar un evento, dejando de lado los prejuicios que comúnmente se tiene alrededor de las emociones que hacen parte de la naturaleza humana, de esta manera la visión de Kurland (1995), se complementa con el planteamiento de Paul (1991), ya que se logra comprender que a partir de la dimensión afectiva se logra una reflexión profunda; por tal motivo se establece que el pensamiento crítico no desconoce las emociones del pensante, lo que pretende es que el individuo ejerza un control sobre el factor afectivo, de tal forma que logre emitir su punto de vista sin prejuicios que pueden sesgar su visión objetiva de los eventos. Continuando con Kurland (1995), él plantea también, que el pensamiento crítico se desarrolla gracias a la búsqueda de evidencias comprobables, es decir, que este pensamiento parte de una serie de métodos que le otorgan un grado de veracidad y objetividad, siendo respaldado por Cornbleth (1985 citado en Gordon, 1994) quien plantea en cuanto a este tema que:

El pensamiento crítico es un escepticismo informado, una búsqueda activa de la verdad, en lugar de una aceptación pasiva de la tradición, de la autoridad o de lo que es común, es un proceso dinámico de preguntar, de

razonar, de cuestionar las conclusiones, definiciones, creencias y acciones

(p.1).

Paul (1991), también afirma que “El pensamiento crítico presupone el conocimiento de las estructuras básicas del pensamiento (los elementos del pensamiento) y los estándares intelectuales básicos del pensamiento (estándares intelectuales universales)” (p. 7), es evidente que el pensamiento crítico no se desarrolla de forma esporádica, sino que, por el contrario se logra gracias al uso de una serie de pautas y normas que le facilitan al ser humano alcanzar un pensamiento crítico, dichos elementos como ya se los nombro son los estándares intelectuales universales.

Como resultado de los aportes de estos autores puede ampliarse a la definición previamente otorgada, que el pensamiento crítico, es un pensamiento de tipo intelectual, razonable, autodirigido que se desarrolla gracias al uso de estándares universales, permitiéndole al individuo obtener una visión objetiva de los hechos dejando de lado los prejuicios y facilitándole al mismo tiempo desarrollar habilidades interpretativas, argumentativas y propositivas, puesto que el pensante tiene la oportunidad de expresar su punto de vista de acuerdo a las pautas que ha establecido.

Cornbleth (1985 citado en Gordon, 1994) y el proyecto Delphi (1990 citado en Facione, 2007), afirman que el pensamiento crítico se desarrolla como resultado de un proceso continuo y progresivo; argumentando que este tipo de pensamiento tiene objetivos claros como son: la emisión de juicios de forma razonable y coherente, pues la idea general del planteamiento de Cornbleth (1985 citado en Gordon, 1997) radica en que el pensamiento crítico es la continua búsqueda de la verdad y no la aceptación de las aparentes “verdades”, que se han otorgado. Este autor reconoce que la búsqueda de dicha veracidad debe partir de la continua formulación de interrogantes, alrededor de razonamientos, cuestionamientos y la proposición de nuevas alternativas.

A partir de las revisiones conceptuales previamente mencionadas puede establecerse la siguiente definición de pensamiento crítico: es de tipo intelectual, autodirigido, autodesarrollado y autorregulado por el mismo pensante, de tal forma que el individuo logra alcanzar este tipo de pensamiento de forma particular, pero

bajo la demanda de elementos que guían este proceso, por el mismo hecho no puede afirmarse que pensamiento crítico es una mera crítica a los eventos o teorías, no es la tendencia a encontrar fallas o errores en un aspecto, por el contrario es un proceso objetivo, sin sesgos.

Según Facione (2007), la persona que desarrolla el pensamiento crítico es una persona habitualmente inquisitiva; bien informada, que confía en la razón; de mente abierta; flexible; justa cuando se trata de evaluar; honesta cuando confronta sus sesgos personales; prudente al emitir juicios; dispuesta a reconsiderar y si es necesario a retractarse; clara respecto a los problemas o las situaciones que requieren la emisión de un juicio; ordenada cuando se enfrenta a situaciones complejas; diligente en la búsqueda de información relevante; razonable en la selección de criterios; enfocada en preguntar, indagar, investigar; persistente en la búsqueda de resultados tan precisos como las circunstancias y el problema o la situación lo permitan.

Ykauchack (1999 citado en León, 2006) considera al pensamiento crítico como el proceso mediante el cual se generan conclusiones sustentadas en la evidencia y que consta de cinco elementos como la confirmación de conclusiones con hechos, la identificación de tendencias, indicios, estereotipos y prototipos, la identificación de supuestos implícitos, el reconocimiento de sobregeneralizaciones y subgeneralizaciones y la identificación de información relevante e irrelevante, es decir que para llegar a un pensamiento crítico es necesario que el individuo haga uso de una serie de recursos intelectuales para lograr inferencias y conjeturas de los hechos.

Finalmente, como resultado de los anteriores aspectos puede establecerse que el pensamiento crítico es susceptible de ser desarrollado por cualquier individuo, adoptando una serie de reglas y pautas ya establecidas que son adaptables a sus necesidades y que le brindan la posibilidad al individuo de analizar, argumentar, interpretar y proponer frente a la realidad.

Características del pensamiento crítico.

Para hacer referencia a las características del pensamiento crítico, debe mencionarse los elementos básicos propuestos por Paul y Elder (2005), como

requerimientos esenciales para aprender a desarrollar las características del pensamiento crítico y para analizar el pensamiento; se los ha denominado como competencias generales enfocadas a los elementos del razonamiento y a los estándares intelectuales universales, estas son:

Propósitos, metas y objetivos: El pensador crítico tiene claro los objetivos a alcanzar centrando su esfuerzo y trabajo en la meta a alcanzar, así como reconoce que todo pensamiento tiene un propósito, buscando comprender de forma razonable, objetiva, clara y precisa la información a la que está accediendo.

Preguntas, Problemas y Asuntos: Quien practica el pensamiento crítico busca encontrar la solución a un problema o evidenciar alternativas frente a situaciones específicas determinando de forma clara y precisa el tipo de información a la que debe acceder para encontrar las respuestas que busca.

Información, datos, evidencia y experiencia: Las personas que piensan críticamente reconocen que su pensamiento debe basarse en evidencias y experiencias objetivas, validas y relevantes, que les permita construir argumentos fundamentados en información confiable y verídica que ha sido previamente analizada y evaluada.

Inferencias e Interpretaciones: El pensador crítico reconoce que su pensamiento se basa en inferencias que permiten formular conclusiones y reconocer datos significativos que son claros, lógicos, justificables y razonables para tomarse como parte de los argumentos.

Suposiciones y presuposiciones: Así mismo y en coherencia con las características anteriores los pensadores críticos tienen claro que su pensamiento está basado en suposiciones y creencias que deben ser validas por la experiencia y el contexto, eliminado aquellas que se basan en prejuicios, hecho que se logra al evaluarlas concienzudamente.

Conceptos, teorías, principios, definiciones, leyes y axiomas: El pensador crítico reconoce que su pensamiento debe basarse en ideas que estén objetivamente validadas por el método científico, comprendiendo que frecuentemente se tiende a distorsionar los conceptos y por ello se debe tener en cuenta la posición de los otros.

Implicaciones y Consecuencias: El pensador crítico examina con detenimiento las consecuencias probables de las decisiones que se toman y que están en función del propio pensamiento y comportamiento.

Finalmente puntos de vista y marcos de referencia: Para razonar justificadamente el pensador crítico identifica claramente los puntos de vista existentes sobre un tema, logrando obtener una visión global del asunto.

Estas mismas competencias las retoma Uribe (2008), quien las considera características básicas en la estructuración del pensamiento crítico agrupándolas así: el planteamiento de los propósitos del pensamiento, el planteamiento de una pregunta problema, la información y los conceptos, la interpretación e inferencia, los supuestos, las implicaciones y consecuencias y los puntos de vista, pero manteniendo la conceptualización propuesta por Paul y Elder (2005). Estas características permiten que el pensador logre fomentar un razonamiento crítico frente a los conocimientos a los que accede de tal forma que sus argumentos se basen en datos validos y objetivos, que pueden ser susceptibles de cambios no por su escasa validez sino porque existen perspectivas más amplias y mejor consolidadas que no se han tenido en cuenta y que pueden nutrir la posición personal y la formación profesional, proceso que se logra al contar con los elementos básicos para analizar el pensamiento.

A partir de estos elementos se logran fomentar las características del pensamiento crítico propuestas por Paul y Elder (2005), enfocadas a los rasgos intelectuales, virtudes o disposiciones: Humildad intelectual vs. Arrogancia intelectual, en las que plantea que el pensador crítico debe estar en la capacidad de reconocer sus limitaciones, frente al conocimiento innovador evitando un pensamiento egocéntrico y caracterizándose por actuar de forma objetiva frente a los temas desconocidos.

Entereza intelectual vs. Cobardía intelectual: implica que el pensador crítico, cuente con la posibilidad de cuestionar aquellos argumentos que según su criterio no son validos y proponer nuevas alternativas que aparentemente no pueden tener coherencia, tomando como referencia la comprobación empírica; es decir que se caracteriza por actuar imparcialmente y proponer alternativas innovadoras. La empatía intelectual vs. Estrechez intelectual, hacen referencia a que el pensador

crítico tiene la capacidad de comprender otros punto de vista que tal vez no se había considerado, o que no eran de su entera satisfacción, con este postulado lo que se pretende es que el pensante adopte la posición del otro.

La autonomía intelectual vs. Conformidad intelectual, implica que el pensamiento crítico se caracteriza por permitir al pensante desarrollar la capacidad cuestionadora, facilitando asumir una posición crítica frente a lo que puede o no aceptar. Además la integridad intelectual vs. Hipocresía hace referencia a regirse bajo los estándares universales, que lo caracterizan como confiable, siendo honesto y justo con las demás personas y permitiendo una flexibilidad en el pensamiento.

Perseverancia intelectual vs. Pereza intelectual establece que el pensador crítico debe ser perseverante, no asumiendo posiciones irracionales que otros asumen. Confianza en la razón vs. Desconfianza en la razón y en la evidencia, el pensador crítico se caracteriza por confiar en sus argumentos y su posición frente a un tema asumiendo una posición propia. Imparcialidad vs. Injusticia intelectual, se refiere a que el pensador debe actuar de forma neutra o imparcial frente a un tema, dejando de lado sus intereses propios.

Lipman (1993), señala tres características básicas del pensamiento crítico, considerando que es autocorrectivo puesto que el pensador tiene la capacidad para reconocer los errores intelectuales que posee, e iniciar procesos autónomos para corregirlos de tal forma que puede mejorar la calidad de su razonamiento. Además considera que es sensible al contexto, es decir que la persona que desarrolla el pensamiento crítico logra dar a conocer su punto de vista en las situaciones adecuadas al ser capaz de evaluar objetivamente las condiciones de las circunstancias en las que se encuentra. Finalmente el pensamiento crítico se caracteriza por establecer un parámetro, pues quien fomenta este tipo de pensamiento logra dar a conocer a los demás sus argumentos bajo los marcos conceptuales correctos de tal forma que son validados por el otro.

Otra clasificación es la propuesta por León (2006):

Agudeza perceptiva: Es la capacidad del pensador crítico para reconocer la información clave entre los argumentos propios en relación con el otro que representan el fundamento de las argumentaciones sobre un tema.

Cuestionamiento permanente: El pensador crítico se caracteriza por asumir de forma permanente una posición de evaluación y reflexión frente a los argumentos y comportamientos propios y ajenos.

Construcción y reconstrucción del saber: El pensador crítico es capaz de construir un vasto conocimiento susceptible de ser nutrido con nuevos saberes, de esta forma es capaz de consolidar argumentos validos que no solo son ciertos en el campo teórico sino que pueden ser puestos a prueba en la práctica al enfrentar los desafíos del mundo.

Mente abierta: Al desarrollar el pensamiento crítico el pensador es capaz de aceptar puntos de vista opuestos al propio reconociendo cuando sus argumentos están errados y siendo capaz de reformularlos a la luz de otras opiniones.

Coraje Intelectual: El pensador crítico al enfrentarse a situaciones difíciles donde sus argumentos son puestos en duda es capaz de dar y mantener su posición sin reaccionar de manera inadecuada frente al otro quien cuestiona su razonamiento.

Autorregulación: La capacidad que tiene el pensador para evaluar de forma objetiva las fortalezas y debilidades de sus razonamientos y argumentos de tal forma que puede plantear alternativas para mejorarlos.

Control emotivo: Ante un punto de vista contrario al propio el pensador crítico se caracteriza por asumir una posición adecuada donde se evalúan los argumentos contrarios y no a la persona que los emite.

Y finalmente valoración justa: El pensador crítico logra evaluar sus argumentos de manera objetiva sin dejarse influenciar por las circunstancias, los otros o las emociones propias del momento.

A partir de las diferentes categorías que autores como Lipman (1997), Paul y Elder (2005) y León (2006) puede establecerse que, se comparte la visión de las características con las que debe contar un pensador crítico puesto que para consolidar y validar su punto de vista debe estar dispuesto a considerar que en algunas situaciones sus argumentos deben ser susceptibles a procesos de autoevaluación con el fin de evidenciar fortalezas pero también debilidades que deben ser reformuladas; así mismo debe ser capaz de manejar apropiadamente los distintos escenarios especialmente aquellos en los que ve cuestionado su razonamiento al reconocer con

claridad que el papel que cumple está en función de evaluar otros argumentos para enriquecer los propios y no para atacar o desvalorizar a quienes lo da a conocer, de tal forma que logre un equilibrio tanto en el manejo interno de sus propias cogniciones como en el entorno en el cual interactúa y que es indispensable para pulir dichas características.

Puede concluirse entonces que las características del pensamiento crítico no solo deben aprenderse sino asimilarse a través de la práctica constante del pensante en su entorno y con los otros.

Habilidades y disposiciones.

McPeck (1981 citado en Hueso, 2003), describe el pensamiento crítico como “la propensión y la habilidad a comprometerse en una actividad con un reflexivo escepticismo” (p. 8); por su parte Halpern (1997 citado en Hueso, 2003), lo define como “el uso de habilidades cognitivas que aumenten la probabilidad de una consecuencia deseable” (p. 41); en las anteriores definiciones se identifica dos aspectos importantes como lo son: las habilidades y disposiciones como elementos fundamentales del pensamiento crítico.

Las habilidades como lo mencionan Valenzuela y Nieto (1997), representan “el saber que hacer”, años atrás se consideraba que estas eran suficientes para que el pensador desarrollara un razonamiento crítico sin embargo diversas investigaciones demostraron que no era necesario únicamente conocer las habilidades sino que era igual de importante la disposición para llevarlas a la práctica es decir la motivación que llevara a los pensadores a realizar estas habilidades en situaciones reales propias de los escenarios en los que están inmersos, planteándose entonces que pensar críticamente requiere tanto del conocimiento como de la acción (habilidad y disposición).

Otros autores de forma semejante plantean que el pensamiento crítico requiere de un conjunto de habilidades y disposiciones, según estos autores las habilidades son el componente cognitivo y las disposiciones son el componente motivacional (Ennis, 1989 & Halonen, 1995 citado en Nieto & Saiz, 2002). Ante este planteamiento Paul y Elder (2005), define las habilidades como el componente cognitivo y las disposiciones como dimensiones afectivas.

Habilidades.

En la clasificación de las habilidades del pensamiento crítico se presenta una serie de divergencias entre los autores, uno de ellos Ennis (1987 citado en Nieto y Saiz, 2002), quien propone la siguiente clasificación: “centrarse en la cuestión, analizar argumentos, plantear y responder a cuestiones de clarificación, juzgar la credibilidad de las fuentes, observar y juzgar observaciones, deducción, inducción, juicios de valor, definir términos, identificar suposiciones, decisiones e interacción con los otros” (p.1); otra clasificación es la de Perkins, Jay y Thisman (1993 citado en Hueso, 2003), quienes proponen categorías más complejas y globales, como: “el pensamiento creativo, el pensamiento crítico, la toma de decisiones, la resolución de problemas cotidianos y la resolución de problemas matemáticos” (p. 2).

Beltrán y Torres (2009) han caracterizado las habilidades de pensamiento crítico en: Habilidades de razonamiento verbal y análisis de argumento, estas permiten que el pensador crítico sea capaz de identificar las ideas centrales que expresan otros en sus posiciones, logrando una conclusión pertinente de la información recibida y valorando los argumentos expuestos desde una perspectiva objetiva; asimismo permite identificar analogías en contextos reales.

Otra habilidad a la que hacen mención las autoras es la comprobación de hipótesis, refiriéndose a la destreza del pensador crítico para examinar, reflexionar y demostrar los argumentos expuestos por otros para explicar un tema determinado, de tal manera que pueda ser refutado o validado a partir de la experiencia con el propósito de convertirse en información relevante para construir o reconstrucción el conocimiento.

Las habilidades de probabilidad y de incertidumbre, que hacen alusión a la capacidad del pensador para evaluar las distintas alternativas existentes frente a un mismo suceso, logrando determinar la probabilidad de éxito o fracaso de cada una de ellas de ser puesta en práctica y decidir la opción más pertinente a partir de dicha evaluación.

Finalmente las habilidades de toma de decisiones y solución de problemas, para Beltrán y Torres (2009) en estas últimas el pensador crítico puede colocar en práctica las anteriores puesto que el fin es la posibilidad de tomar decisiones y

generar alternativas innovadoras basadas en la objetividad y la reflexión concienzuda, al requerir previamente de la evaluación de datos, la selección de información relevante, la determinación de distintas alternativas, la evaluación de su nivel de efectividad y la generación de soluciones concretas.

Como resultado del consenso de un grupo de expertos internacionales en el proyecto Delphi (1990 citado en Facione, 2007), se planteó que las habilidades concernientes al pensamiento crítico son las siguientes: interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y autorregulación.

Esta clasificación de las habilidades ha sido abordada por muchos autores interesados en el pensamiento crítico, quienes han definido cada una de las habilidades, de la siguiente manera:

Interpretación. El proyecto Delphi (1990 citado en Facione, 2007), define esta habilidad de la siguiente manera: "interpretar es comprender y expresar el significado y la importancia o alcance de una gran variedad de experiencias, situaciones, eventos, datos, juicios, convenciones, creencias, reglas, procedimientos o criterios" (p.137), por su parte Camargo (2005), describe la interpretación como: "la habilidad que permite entender y expresar el significado de diversas situaciones o experiencias, seleccionándolas, organizándolas, distinguiendo lo relevante de lo irrelevante, escuchando y aprehendiendo para luego organizar dicha información" (p.5); estas concepciones permiten plantear que la interpretación es la comprensión y recepción que el individuo hace de la información proveniente del medio, esta habilidad facilita la identificación entre lo importante y no relevante de dicha información. La interpretación implicaría una clasificación de los eventos, logrando reconocer situaciones objetivas y específicas de otras.

Según el proyecto Delphi (1990 citado en Facione 2007), esta habilidad incluye otras subhabilidades como los son: Categorización, decodificar significancia y clarificar significados. Puede plantearse entonces que la habilidad de interpretación permite al pensante obtener la versión de los hechos, según su perspectiva.

Análisis. "consiste en identificar las relaciones de inferencia reales y supuestas entre enunciados, preguntas, conceptos, descripciones u otras formas de representación que tienen el propósito de expresar creencias, juicios, experiencias,

razones, información u opiniones” (El proyecto Delphi, 1990 citado en Facione, 2007, p. 138), según esta definición, puede argumentarse que esta habilidad permite al pensante establecer comparaciones entre diferentes factores, facilitando el proceso de descubrir diferencias o similitudes entre los mismos, y por lo tanto establecer relaciones, lo cual puede ser sustentado desde la definición que Camargo (2005), otorga, quien afirma que: “esta habilidad permite descomponer en todas sus partes esenciales, tratar de descubrir nuevas relaciones y conexiones” (p. 6); según los resultados del proyecto Delphi (1990), las subhabilidades que aborda esta destreza son: examinar ideas, identificar argumentos y analizar argumentos.

La habilidad de análisis permite al pensante, descomponer en sus partes un evento, situación o argumento, facilitando establecer comparaciones, entre dichas partes y por lo tanto la relación entre las mismas.

Evaluación El proyecto Delphi (1990 citado en Facione, 2007), definió esta habilidad de la siguiente manera:

Es la 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. 5).

Entonces esta destreza facilitaría al individuo apreciar la veracidad de los hechos de forma objetiva y no arbitraria, logrando identificar las fortalezas y debilidades, es el juicio que el individuo emite frente a un evento o argumento, sin embargo es necesario resaltar que esta habilidad exige la corroboración de dicho juicio a través de medios razonables y observables.

Las subhabilidades que implica la evaluación son: evaluar afirmaciones y evaluar argumentos.

Inferencia: Se define esta habilidad de la siguiente manera:

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 (proyecto Delphi, 1990 citado en Facione, 2007, p. 5).

La inferencia implica el planteamiento de argumentos, hipótesis y afirmaciones, haciendo uso de aspectos como la deducción e inducción para la estipulación de los mismos, puede afirmarse que esta habilidad permite al individuo exponer sus creencias, sus opiniones y conceptos respecto a un evento.

Las subhabilidades que abarca son: examinar la evidencia, conjeturar alternativas y deducir conclusiones.

Explicación. Según el proyecto Delphi (1990 citado en Facione 2007), esta habilidad es definida como: “la forma de ordenar y comunicar a otros los resultados del razonamiento; justificar el razonamiento y sus conclusiones en términos de evidencias, conceptos, metodologías, criterios y consideraciones del contexto presentando un razonamiento en una forma clara, convincente y persuasiva” (p. 143).

Esta habilidad permite al individuo exponer ante otros sus opiniones e ideas, haciendo uso de argumentos, de diferentes elementos de respaldo como la razón y medios observables nombrados en la anterior definición.

Las subhabilidades que reconoce el proyecto Delphi (1990), correspondiente a esta destreza son: describir resultados, justificar procedimientos y presentar argumentos.

Inferir implicaría entonces la presentación de argumentos, haciendo uso de medios que permitan al individuo comprobar la veracidad de sus ideas.

Autorregulación. Los participantes del proyecto Delphi (1990) definen esta habilidad como:

El monitoreo auto consciente de las actividades cognitivas propias, de los elementos utilizados en esas actividades, y de los resultados obtenidos, aplicando particularmente habilidades de análisis y de evaluación a los juicios inferenciales propios, con la idea de cuestionar, confirmar, validar, o corregir el razonamiento o los resultados propios (p. 6).

Como el mismo termino lo menciona, la autorregulación corresponde a la autoevaluación que el pensante debe hacerse constantemente, incorporando y examinando el uso de las habilidades, anteriormente mencionadas. El pensante debe valorar la objetividad de sus opiniones o la presencia de sesgos; es decir que la autorregulación exige al pensante cuestionarse así mismo. Las subhabilidades que se identifican son: el auto examen y la autocorrección.

Puede plantearse que las habilidades correspondientes al pensamiento crítico deben considerarse como una interdependencia entre las mismas, puesto que es evidente que el primer paso del pensador es interpretar y comprender la información que ha obtenido del medio (interpretación), posteriormente comprender la relación entre las partes de dicha información (análisis), permitiendo hacer una evaluación de la veracidad de esta (evaluación), como resultado de dicha evaluación el individuo lograra formular hipótesis y argumentos (inferencia), estos serán expuestos, a través de la sustentación con argumentos (explicación) y finalmente el individuo lograra hacer usos de estas habilidades por medio de un continuo proceso autoevaluativo (auto-regulación).

Como se menciona anteriormente el proyecto Delphi(1990), permitió que se unificaran las perspectivas de los distintos autores con el fin de establecer un parámetro común sobre el pensamiento crítico, sus habilidades y disposiciones, sin embargo aun cuando era evidente la discrepancia en la clasificación de las habilidades, se puede evidenciar que los autores comparten elementos e inclusive algunos amplían las habilidades con datos necesarios, puesto que se considera que las habilidades permiten que el pensador crítico reflexione y examine su conocimiento desde una perspectiva objetiva, desligada de prejuicios y creencias personales que pueden sesgar la visión, con el fin de que la posición asumida sea clara y pertinente

frente a la información que debe explorar para lograr no solo construir argumentos validados por la experiencia y la teoría sino garantizar un proceso de autorregulación donde sea capaz de autoevaluarse y determinar las debilidades de su pensamiento a fin de mejorarlo.

Disposiciones.

De forma semejante a las habilidades, se han otorgado diferentes definiciones a la dimensión afectiva o disposicional del pensamiento crítico, por ejemplo Ennis (1994), describe la disposición como “una tendencia, una propensión o una susceptibilidad a hacer algo en determinadas ocasiones” (p.2), por su parte Facione (2007), define la disposición como una “consistente motivación interna para actuar de una determinada manera” (p.2); otra perspectiva es la planteada por Ryle (1949 citado en Hueso, 2003), quien afirma que la disposición es: “estar propenso o susceptible a un estado particular o experimentar un cambio particular cuando se da una condición particular” (p.2) y Paris y Cross (1983 citado en Hueso, 2003), plantean que la disposición es: “La habilidad con voluntad”(p.8). En las anteriores conceptualizaciones se identifica la motivación como elemento central que promueve la ejecución de un acto, en este caso la motivación promueve el uso del pensamiento crítico, de igual forma se establece que la disposición está íntimamente relacionada con las exigencias del medio; partiendo del planeamiento de Ryle (1949), se deduce que la disposición se ejecuta, cuando el individuo percibe la necesidad de producir una determinada acción.

En esta categoría del pensamiento crítico, autores como Perkins, Jay y Tishman (1993), plantean que las disposiciones varían en diferentes aspectos, sin embargo estas comparten características comunes, proponiendo la siguiente clasificación: “la disposición para plantear y explorar problemas, la disposición para criticar, utilizando y comprobando teorías y explicaciones, la disposición para buscar múltiples perspectivas y posibilidades y la disposición de ser juicioso y reflexivo” (p.10), los aspectos que estos autores han identificado entre estas disposiciones son: “apertura mental, la razonabilidad, la curiosidad y la reflexión metacognitiva” (p.10).

Paul y Elder (2005), describe la disposición como: Dimensiones Afectivas, en las que hace alusión a las características o virtudes intelectuales como: “la autonomía

intelectual, la humildad intelectual, la entereza intelectual, la empatía intelectual, la integridad intelectual, perseverancia intelectual y confianza en la razón” (pp. 16, 17, 18). A través del planteamiento de estos autores, se deduce que las disposiciones del pensamiento crítico, implican un proceso interno del ser humano, es decir que efectivamente es importante el factor motivacional en el desarrollo del pensamiento crítico.

Asimismo el proyecto Delphi (1990), menciona que las variables afectivas y disposiciones que evidencia un pensador crítico son: Curioso, sistemático, juicioso, analítico, buscador de la verdad, liberal y confiado de la razón, es decir que esta en constante búsqueda de una amplia gama de conocimientos relacionados con los temas de interés puesto que intenta permanecer bien informado para examinar y poner en práctica el pensamiento crítico frente a sus propios puntos de vista y el de los demás.

También se menciona en el proyecto Delphi (1990), que quien desarrolla este tipo de pensamiento se caracteriza por una apertura mental que le permite confiar sus argumentos a procesos investigativos válidos y relevantes, pues contribuyen a sustentar su propio punto de vista, de ahí que a la hora de enfrentar situaciones difíciles demuestra una confianza significativa frente a sus propias habilidades de razonamiento y a considerar como ciertas las visiones divergentes no solo para comprender las opiniones de los otros sino para examinar su viabilidad lejos de sus propios prejuicios, tendencia o estereotipos y de esta manera enfrentar con éxito dichas situaciones.

Finalmente quien fomenta este tipo de pensamiento siente el deseo constante de reevaluar las posturas que indiquen errores o fallas, siendo prudente al analizar un juicio y expresando con claridad sus dudas o preocupaciones generándose asimismo la disposición para trabajar arduamente en función de alcanzar un razonamiento reflexivo, persistir frente a las dificultades que se relacionen con reconsiderar las cogniciones erradas y enfocar su atención en lo que considera prioritario para optimizar su pensamiento y calidad de conocimiento.

Con respecto a la posibilidad de evaluar las disposiciones del pensamiento crítico Ennis (1994 citado en Tishman y Andrade, 1995) considera: "un problema fundamental el evaluar las disposiciones del pensamiento crítico, al identificar que la

disposición es algo que queremos que los estudiantes evidencien por sí solos, sin ser forzados e instados a hacerlo" (p. 11). Este argumento se ve sustentado en los instrumentos que hasta el momento se han construido para evaluar las disposiciones del pensamiento crítico puesto que las propuestas apuntan a desarrollar estrategias que les permitan examinar este aspecto de tal forma que los estudiantes no noten que se está examinando, es decir se busca que los estudiantes plasmen de forma indirecta este elemento en sus respuestas pero de manera clara, concisa y objetiva lejos de interpretaciones subjetivas.

Entre las propuestas de evaluación para las disposiciones del pensamiento están: Ennis (1994 citado en Tishman y Andrade, 1995) quien considera que una estrategia eficaz para evaluar las disposiciones son las oportunidades guiadas no delimitadas, es decir que los estudiantes al darles situaciones problemáticas específicas deben buscar un patrón de pensamiento que deseen para encontrarle solución.

Norris (s.f. citado en Tishman y Andrade, 1995) implementa como estrategia de evaluación para las disposiciones del pensamiento crítico, situaciones desafiantes que generan en los estudiantes una serie de procesos relacionados con el pensamiento crítico que no se pide directamente realizar, como sacar hipótesis, interpretación y conclusiones y que pueden ser examinados a través de las respuestas de los estudiantes.

Otro elemento utilizado para evaluar las disposiciones de pensamiento es a través de un informe personal sobre actitudes, opiniones, creencias y valores como la Prueba de Disposiciones de Pensamiento Crítico de California, (PDPCC) esta se diseñó para ser utilizada en los contextos universitarios, pero ha sido adaptada con éxito para utilizarse en niveles de educación más bajos ya que logra determinar las disposiciones de pensamiento que están implícitas en las respuestas de los estudiantes.

Puede concluirse entonces que frente al diseño de instrumentos para evaluar las disposiciones de pensamiento, diferentes investigadores están realizando propuestas interesantes que se perfilan como aportes fundamentales en la construcción y consolidación de estrategias para fomentar el pensamiento crítico

dentro de los contextos educativos, puesto que tanto las habilidades como las disposiciones son factores relevantes en el desarrollo del este tipo de pensamiento.

Niveles del pensamiento crítico.

Priestley (2002), considera que existen tres niveles de pensamiento crítico, el primero de ellos se ha denominado como nivel literal el cual se caracteriza por percibir, secuenciar u ordenar, identificar, emparejar y discriminar información así como observar eventos que respalden dicho conocimiento. El segundo nivel es el inferencial en el que se retoman características como resolución de problemas, generalización, resumen y síntesis, análisis, predicción y estimación, identificación de causa – efecto, descripción y explicación, categorización y clasificación, comparación y contraste e inferencia del conocimiento. Finalmente el tercer nivel denominado como crítico, donde se hace referencia a elementos como la metacognición, la evaluación y la examinación de la información.

A estos niveles de pensamiento crítico los componen las distintas habilidades y subhabilidades a las que se ha referido anteriormente, infiriéndose entonces que el llegar a desarrollar el nivel crítico en un pensador implica haber desarrollado todas las habilidades del pensamiento crítico además de las disposiciones que son elementos fundamentales en la construcción constante de un razonamiento crítico.

Por otra parte Betancourt (2009), propone cinco niveles del pensamiento crítico basados en la técnica de enseñanza controversia propuesta por Johnson y Johnson (1979,1985): el primer nivel denominado como pensamiento evasivo donde el pensador acepta en su totalidad el punto de vista del otro sin examinarlo a profundidad. El segundo nivel pensamiento unilateral en este nivel el pensador antepone su posición como absoluta sin considerar otros puntos de vista.

El pensamiento plurilateral que hace referencia al tercer nivel se caracteriza porque el pensador tiene en cuenta otras posiciones además de la propia sin llegar a ningún acuerdo. El cuarto nivel hace referencia al pensamiento relacional en el que el pensador considera otras posiciones, logrando examinarlas y relacionarlas con su punto de vista. Finalmente se propone el pensamiento reflexivo como quinto nivel, donde el pensador es capaz de reflexionar y evaluar a profundidad las diferentes posiciones llegado a un acuerdo que le permite nutrir su punto de vista.

De lo anterior se puede considerar que los niveles propuestos desde las perspectivas de diversos autores permiten visualizar parámetros sobre los que se fundamentan las investigaciones dirigidas a desarrollar el pensamiento crítico logrando evidenciar de manera más clara los niveles alcanzados a través de la implementación de estrategias propias de este tipo de pensamiento.

Barreras en el desarrollo del pensamiento crítico.

Paul y Elder (2005), hacen referencia a dos barreras en el desarrollo del pensamiento crítico: el pensamiento egocéntrico y el sociocéntrico. El primero de ellos se define como “la tendencia humana natural de ver todo en el mundo en relación con uno mismo, ser centrado en uno mismo” (Diccionario Webster del Nuevo Mundo s.f. citado en Paul & Elder, 2005).

El sociocentrismo se define como egocentricidad grupal, es decir “la tendencia humana natural de ver todo en el mundo en relación al grupo personal, estar centrado en el grupo” (Paul & Elder, 2005, p. 60). Esta tiene dos características una relacionada con buscar elementos que generan bienestar y estabilidad de manera particular y a expensas de los derechos y necesidades del otro. La segunda característica hace referencia al deseo de mantener las propias creencias sin querer modificarlas y atribuyéndoles una evaluación inapropiada de validez.

Paul y Elder (2005), consideran que el pensamiento sociocéntrico es una extensión del pensamiento egocéntrico, puesto que el ser humano por ser un ser sociable por naturaleza se encuentra altamente influenciado por el grupo, actuando en función de sus reglas al formar parte de este. Además los autores consideran que la mayoría de las personas, como resultado del egocentrismo y del sociocentrismo, son conformistas puesto que:

Se sirven a sí mismos y son rígidos, suponiendo que sus propias creencias y aquellas de sus grupos son correctas, quienes carecen de mando sobre las fuerzas internas de sus mentes; del control de sus pensamientos, sentimientos y deseos; de mando sobre el pensamiento que determina sus decisiones y comportamiento, sus valores y propósitos y finalmente, la calidad de sus vidas (p. 60).

Es decir que el egocentrismo y el sociocentrismo influyen sobre la manera de actuar, valorar e interpretar la realidad. Puede considerarse entonces que el pensador al desarrollar el pensamiento crítico debe no solo conocer sobre estas dos barreras de pensamiento, sino además reconocer los eventos cotidianos en los que se ven implícitos de tal forma que puedan convertirse en procesos conscientemente reconocibles sobre los que se puede trabajar.

Técnicas para el desarrollo del pensamiento crítico.

Discurso socrático.

El Discurso Socrático es una de las técnicas más utilizadas y efectivas para el desarrollo del pensamiento crítico, debido a la utilización del método utilizado por Sócrates, denominado por él mismo como mayéutica, es decir, el arte de preguntar, a través de este se pretende construir su propio conocimiento (Fuentes & at el., 1999).

Por tal motivo esta técnica permite al estudiante asumir una posición propia, generar interpretaciones, con el fin de mejorar su pensamiento y orientar el conocimiento como lo plantea Paúl (1995 citado en Hueso, 2003), quien determina la necesidad de que los estudiantes sean capaces de identificar las partes del pensamiento, y valorar el uso de estas para ser buenos pensadores críticos. De igual forma Paúl (1995, citado en Hueso, 2003) afirma que: “esta técnica hace que los estudiantes tengan la misma curiosidad sobre el significado y sobre la verdad de lo que piensan, oyen y leen” (p. 3).

Desde la perspectiva de Paúl (1995 en Hueso, 2003) y Sócrates(s.f. citado en Fuentes & at el., 1999), se deduce que el discurso socrático, permite indagar y profundizar sobre las evidencias de un evento, a través de un interrogatorio a profundidad, esto implica ir más allá de las simples evidencias, de cierta forma es obligar a pensar, por lo tanto se determina la eficacia de la técnica frente al desarrollo del pensamiento crítico, sustentado desde la afirmación de Paúl (1995 citado en Hueso, 2003), quien plantea que a través de la discusión socrática los estudiantes aprenden que el pensamiento debe orientarse en cuatro direcciones: Su origen: ¿de dónde proviene?; su base: ¿Qué fundamentos tiene?; sus conflictos con otros pensamientos: ¿Cómo confrontarían a alguien que diga algo contrario a lo que el estudiante propone?; sus implicaciones y consecuencias.

Estos cuatro componentes son considerados por Moore y Rudd (2002 citado en Hawes, 2003) como el modelo general de interrogación socrática donde el origen hace referencia a los conocimientos previos que posee el pensador, que pueden ser reestructurados a partir del discurso socrático; los fundamentos se refieren a las evidencias, datos e información que el pensante ha asimilado como propias, que sustentan la posición adoptada y que son puestas a prueba durante la utilización de esta técnica.

La fase de visiones conflictivas permite al pensante comparar posiciones, examinarlas desde la lógica de la razón, determinar su viabilidad y su aporte a la posición propia. Finalmente el análisis de las implicaciones y consecuencias permite que el pensante reflexione sobre los efectos de su posición y de las acciones que se ejecutan en torno a esta. Estos cuatro componentes permiten adaptarse al cambio facilitando la construcción de sus propias ideas, esto puede ser sustentado desde la práctica de la "educación socrática" que implica la introyección del saber, permitiendo exteriorizar los conocimientos adquiridos (García, 1994 & Santiuste, 1984 citados en Hueso, 2003).

Entonces las cuatro direcciones de las que habla Paúl (1995 citado por Hueso, 2003), serían las partes del pensamiento que el pensante debe conocer, se deduce que el discurso socrático, permitiría autoevaluarse como pensador, expuesto por este autor quien afirma que esta técnica "facilita el desarrollo de habilidades y procesos mentales de forma ética" (p. 28); evidentemente al hacer referencia al componente ético, se hace alusión a la capacidad del sujeto de autorregular sus ideas y habilidades, a través de un proceso deductivo, construyendo nuevas ideas y obteniendo diferentes conclusiones.

A partir de ello al considerar que el pensamiento crítico es el proceso intelectual que permite al pensante reflexionar sobre un tema determinado, teniendo en cuenta ideas y acciones que subyacen de la información constituyendo una estrategia eficaz basada en preguntas inquisitivas y cuestionadoras, Paul (1992), plantea 6 tipos de preguntas socráticas, que pueden considerarse que están estrechamente relacionadas con los cuatro componentes: Las preguntas conceptuales aclaratorias: buscan que el pensante reflexione y profundice sobre los argumentos que

expone para apoyar su punto de vista de tal forma que sea capaz de analizar de forma consiente lo que piensa o pregunta consolidando un panorama claro sobre la validez de sus explicaciones.

Las preguntas para comprobar conjeturas o supuestos están dirigidas a que el pensante evalúe de forma objetiva las creencias en las que ha sustentado su posición determinando si se caracteriza por tener una base sólida o por el contrario es cuestionable.

Las preguntas que exploran razones y evidencias según Paul (1992), son utilizadas para que el pensante profundice en los argumentos que está exponiendo para validar su posición sin dar por sentado su razonamiento sino que este en contaste valoración de sus argumentos.

Las preguntas sobre puntos de vista y perspectivas permiten que el pensante tenga en cuenta posiciones divergentes al propio, de tal forma que logre construir un panorama general y ampliar sus alternativas.

Las preguntas para comprobar implicaciones y consecuencias están dirigidas a que el pensante logre predecir los efectos y resultados que generan sus argumentos en su propia posición y en las perspectivas de los otros. Finalmente las preguntas sobre las preguntas buscan que el pensante evalúe y justifique el porqué ha formulado o cuestionado argumentos u opiniones.

Las habilidades que subyacen de los cuatro elementos del discurso socrático y que se fomentan a través de los seis tipos de preguntas pueden ser desplegadas a partir del discurso socrático como lo afirma Beltrán (1996):

Son muchos los autores que están de acuerdo con la idea de que la mejor forma de enseñar estrategias de aprendizaje es estimular a los estudiantes por medio de preguntas inquietantes y provocadoras para que ponga en marcha las actividades características y esenciales del pensamiento (p. 26).

Esta técnica para el autor tiene como propósito que el pensamiento tenga una lógica o estructura, y así un enunciado revele solo parcialmente las ideas que subyacen en el, expresando únicamente una mínima parte. Por lo tanto esta técnica

favorecería potencializar el pensamiento crítico en los individuos, para formar una construcción de nuevos conocimientos.

Para que la discusión socrática se desarrolle de manera adecuada, es necesario tener unos parámetros, como lo plantea Beltrán (1996), quien menciona que deben existir una serie de condiciones, como: escuchar con atención a los demás; tomar una actitud seria sobre el dialogo, buscar razones, evidencias, implicaciones y consecuencias; para reconocer hipótesis, reflexionando sobre estas; orientar la atención a las debilidades del pensamiento; profundizar; ser escépticos de manera adecuada.

Beltrán (1996; citados por Hueso 2003), también destaca que el papel del docente debe ser adecuado, claro, coordinado, y asertivo; con el fin de permitir un desarrollo apropiado y que el dialogo sea positivo, tanto para el estudiante, como para el mismo docente; de este modo al cumplir con estos requisitos el docente facilita que el proceso genere resultados apropiados. Además Beltrán (1996) y Paúl (1984,1995 citados en Hueso, 2003); presentan tres características para desarrollar la discusión socrática, estas son: espontánea, exploratoria y específica; dependiendo del momento y teniendo en cuenta que todas parten de preguntas.

A través de los planteamientos de Paúl (1984, 1995 citados en Hueso, 2003), Beltrán (1996) y el mismo Sócrates (s.f. citado en Fuentes at el., 1999), se evidencia que el Discurso Socrático se desarrolla de forma sistemática, a través de una serie de parámetros, como los planteados por Beltrán (1996), que facilitan el desarrollo de habilidades del pensamiento crítico como lo plantea Paúl (1984, 1995 citados en Hueso 2001) y Sócrates (s.f. citado en Fuentes at el., 1999).

Juego de roles.

Juego de roles Según Davini (1999), “la elección del Juego de Roles apunta a la articulación entre teoría y práctica; la búsqueda de una apreciación crítica de las situaciones a tomar decisiones contextualizadas a partir de las condiciones determinantes que intervienen” (p. 12). Esta técnica consiste en colocar en escena diferentes papeles, los cuales serán adoptados por cada uno de los participantes, permitiendo que el individuo identifique diferentes puntos de vista, de igual forma le

facilita adoptar una posición dentro del contexto donde se encuentre, generando mayor empatía con las experiencias de otros.

El desarrollo de esta técnica implica tres pasos, como son: la puesta en escena, en la que se explica la representación, ya sea por medio de un párrafo o una explicación, es necesario también tener en cuenta el papel de cada participante, para el desarrollo de la actividad a realizar; el juego, en el cual se desarrolla la escena; finalmente la discusión, en la que cada participante discute y expone su interpretación, desde lo experimentado, como lo generado por el papel ejecutado, al igual que evidencien algunas experiencias reales(Bartle, 1987); por lo que esta técnica le permite al individuo observar diferentes perspectivas desde su experiencia, facilitando la evaluación de su propio conocimiento, pensamiento, emociones; como lo sustenta Beltrán (1996), quien afirma que el ser humano necesita reconocer que una situación puede ser interpretada de diferentes formas, permitiendo identificar otros puntos de vista. Es importante reconocer que es complejo que la propia experiencia y mente sean analizadas de manera crítica, convirtiéndose en objetos de aprendizaje, como lo plantea Hueso (2003). Y así se facilita que el individuo razone y clarifique sus conclusiones.

Beltrán (1996), explica el papel del profesor, en la técnica juego de roles como orientador y facilitador para la expresión de ideas, opiniones, preferencias, por parte de los estudiantes con el fin de que estos establezcan juicios razonados; a partir de lo cual se identifica que el docente ó guía es un elemento importante para el desarrollo del pensamiento crítico, convirtiéndose en un orientador del proceso, en el que los estudiantes expresan sus ideas, opiniones para evaluar su conocimiento.

Según Hueso (2003), en el programa de intervención de esta técnica se ofrece la posibilidad para formular tres preguntas esenciales, las cuales permiten la discusión, argumentación, expresando las experiencias para ser analizadas de manera crítica, como: ¿Cuál es la descripción neutral de la situación?; ¿Qué intereses, actitudes, deseos te están llevando a la situación? y finalmente ¿Cómo estas conceptualizando o interpretando la situación desde el propio punto de vista?

Desde los planteamientos de Beltrán (1996) y Hueso (2003), es evidente que el docente es quien fomenta la potencialización y desarrollo del pensamiento crítico, a

través del uso de habilidades, por lo tanto el juego de roles es una técnica que se puede utilizar para la potencialización del pensamiento crítico, facilitando la reflexión de diferentes perspectivas, permitiendo ampliar el pensamiento, aceptando varias posibilidades, otorgándole diversas explicaciones y argumentaciones valiosas en diferentes circunstancias.

Controversia.

Johnson y Johnson (1979; 1985), argumentan que la controversia es confrontar dos puntos de vista divergentes, lo cual crea incertidumbre o conflicto conceptual, generando una reconceptualización y la búsqueda de información, emitiéndose conclusiones reflexivas y constructivas.

La controversia se genera cuando una persona expone sus ideas, argumentos, conclusiones, teorías y opiniones, y estas son incompatibles con los de otro, como consecuencia se intenta llegar a un acuerdo (Johnson, Johnson & Smith, 1997). Este mismo planteamiento es propuesto por Campos (2007), quien manifiesta que esta técnica se caracteriza por la discrepancia de un asunto específico, es la disputa entre dos partes que se encuentran en desacuerdo. Por lo tanto puede establecerse que es un mecanismo de polémica, desarrollando la participación, generando reflexiones, nuevas explicaciones e ideas, construyendo un conocimiento amplio, preciso, profundo, lógico y estableciendo acuerdos por las dos partes opuestas que se disputan dentro de la controversia.

Johnson y Johnson(1979; 1985) y Campos (2007), argumentan de forma semejante que la controversia se convierte en un medio que fomenta la discrepancia de opiniones e ideas, logrando identificar de forma específica las diferencias y semejanzas entre unos y otros argumentos, por medio de estos se genera concertaciones y acuerdos que permiten construir un nuevo conocimiento.

La polémica en la controversia consta de cinco pasos según Johnson, Johnson y Smith (1997), estos son:

Organizar lo que ya se sabe en una posición; defender esta posición a alguien que está defendiendo una posición opuesta; intentar refutar la posición contraria mientras se refutan los ataques a la posición propia;

revertir las perspectivas de manera tal que el asunto pueda ser visto desde ambos puntos de vista de manera simultánea; finalmente, crear una síntesis en la que todos los lados estén de acuerdo (p. 10).

Johnson y Johnson (1979; 1985), plantean que la controversia puede ser de tipo académica, en la cual se utiliza la instrucción de conflictos promoviendo la solución de problemas, la toma de decisiones, el desarrollo del pensamiento crítico, el razonamiento, las relaciones interpersonales, y la salud psicológica. Además estos autores establecen la necesidad de investigar, exponer los argumentos, defenderlos, refutar otros puntos de vista y crear una síntesis a través de los acuerdos establecidos, puesto que se convierte en un desafío intelectual que promueve indudablemente un mayor nivel de razonamiento, hipótesis que Johnson y Johnson (1995), sustentan a partir de:

Las personas al enfrentar un problema o decisión logran realizar una primera conclusión basada en información incompleta, experiencia limitada y perspectiva específica que es posteriormente reformulada.

Las personas al presentar sus conclusiones y argumentos, profundizan, comprenden y descubren estrategias de razonamiento de alto nivel.

Las personas evidencian posiciones divergentes a las propias basadas en información, experiencias y expectativas diferentes, generando un estado de desequilibrio conceptual que motiva a los participantes a indagar a profundidad en la información para que a través de un proceso de razonamiento complejo se logre resolver la incertidumbre.

Las personas emprenden un proceso de adaptación y razonamiento de posiciones distintas a las propias, reacomodando y reconceptualizando la información propia permitiendo alcanzar nuevas conclusiones y un pensamiento mucho más válido.

Del mismo modo la controversia socrática genera resultados satisfactorios, según Johnson y Johnson (1989 citado en Betancourt, 2009) son:

Logro: mejora la calidad del razonamiento, facilita la resolución de problemas y la toma de decisiones, generando una visión creativa, intercambio de conocimientos y mayor participación en actividades.

Relaciones interpersonales: se establece simpatía y apoyo entre los participantes, es decir que indirectamente mejora las relaciones interpersonales.

Salud psicológica: establece un bienestar, ya que potencializa la autoestima, la competencia social y la capacidad de afrontar el estrés y la adversidad.

Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente puede concluirse que esta técnica es adecuada para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de diferentes niveles de educación; puesto que le permite al pensante generar procesos intelectuales internos relacionados con la autorregulación y el respeto por la posición del otro, al adoptar y comprender diferentes posiciones, generando pensamientos propios, amplios, claros y compartidos que contribuyen a la construcción y mantenimiento de un tipo de pensamiento más complejo, más objetivo y más apropiado.

Detección de información sesgada.

Beber (1991 citado en Hueso, 2003), define que la técnica de detección de información sesgada, “es la identificación en una fuente de una inclinación a favor ó en contra que inhibe un juicio imparcial” (p. 10). Lo que permite deducir que es la autoevaluación, con el fin de reconocer un juicio que ha estancado el desarrollo del pensamiento.

El pensamiento crítico esta guiado al propio reconocimiento de la existencia de sesgos y suposiciones que pueden influir en los juicios como lo expone Barón (1990 citado en Hueso, 2003), asumido como la aplicación de la autoevaluación, para construir un conocimiento amplio, reflexivo, interpretativo, sin sesgos.

Para llevar a cabo esta técnica se tiene en cuenta en primer lugar: exponer el tema ó habilidad a enseñar, pretendiendo que los estudiantes se preparen para una lección en la que se evalúan sus puntos sesgados, por medio de preguntas abiertas y de respuestas múltiples, dando lugar a que se den respuestas críticas.

A partir de lo anterior se pretende que el pensante aplique a otros contextos lo aprendido; al igual que genere nuevos conocimientos por medio de ideas propias y orientarlo, enseñarle, tratando de que su participación sea activa.

Según Stratton (1999), con la aplicación de esta técnica se pretende que los estudiantes realicen actividades de pensamiento dinámicas y creativas. Y evaluar las falacias, ambigüedades que muchas veces se presentan sobre ciertos conocimientos. Para lo cual esta autora determina que los pasos más importantes para evaluar términos vagos, ambiguos son: la identificación de una conclusión; explicitar sus proposiciones planteadas como las ocultas; la organización del argumento y la evaluación de las falacias del mismo.

Stratton (1999) y Beber (1991 citado en Hueso, 2003), coinciden en que esta técnica permite reconocer la adhesión a ciertos juicios, que impiden percibir otras perspectivas, creando interrogantes frente a la veracidad de un evento o argumento.

Se debe tener en cuenta los diferentes tipos de falacias, para una adecuada detección de información sesgada, como lo plantea Stratton (1999), quien ha determinado un conjunto de falacias frecuentes: falacia de autoridad inapropiada, de apelación a la fuerza, de ataque a una persona, de sobre simplificación, del hombre débil, de conformidad negligente, de emoción relevante, de sobre generalización, y de suposición no justificada, entre otras.

Por otro lado se destaca el proceso que Beyer (1991 citado en Hueso, 2003), establece para el manejo de la técnica de detección de información sesgada, como son: 1. establecer una meta; 2. identificar pistas para la búsqueda, como palabras cargadas emocionalmente, sobre generalización, desequilibrio en la presentación, vocabulario intencionado, opiniones presentadas como hechos; 3. analizar el material minuciosamente buscando los indicios o pistas; 4. reconocer argumentos de inconsistencia entre lo encontrado; 5. establecer la intensidad de los sesgos encontrados.

Por medio de esta técnica se desarrollan habilidades intelectuales; ya que el estudiante evalúa sus propios sesgos, valora su realidad, y construye su conocimiento, permitiendo desarrollar un pensamiento más complejo y más apropiado.

Técnica seleccionada para el desarrollo de habilidades del pensamiento crítico: la controversia - socrática.

Los autores que investigan sobre el pensamiento crítico puntúan varias técnicas de enseñanza como: la controversia, discusión socrática, juego de roles y detección de información sesgada.

De las anteriores se ha seleccionado la discusión socrática y la controversia para realizar la presente investigación, que parte de un análisis profundo y controlado del grupo de estudio e investigación COGNISED, en donde se unió las dos técnicas constituyendo una nueva, a la que se ha denominado controversia – socrática, está a su vez esta unida por un guion indicando que dentro de la controversia se retoma a la discusión socrática.

La controversia - socrática se define entonces como una estrategia eficaz para el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, en la que se utiliza cada uno de los pasos de la controversia que fueron estipulados por Johnson y Johnson (1979, 1985) que consisten en investigar y preparar una posición apropiarse de ella, presentarla y defenderla, refutar otros puntos de vista y ataques a su propia opinión y crear una síntesis con argumentos, que todo el mundo puede aceptar. Estos pasos se manejan a partir de la discusión socrática, permitiendo que sea una técnica eficaz de enseñanza que facilita los procesos para el desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico, fomentado en el estudiante una postura crítica frente a un tema determinado, argumentado a través de preguntas socráticas que cuestionan al oponente, generando una actitud reflexiva que contribuye a la construcción y amplitud del saber, dando lugar a conclusiones consensuadas producto de diversas perspectivas.

Estrategias cognitivas para el avance del pensamiento crítico: metacognición y transferencia.

Las estrategias cognitivas son un conjunto de estrategias que actúan sobre un problema o tarea específico con el objeto de facilitar su adquisición por el sistema cognitivo, son muy susceptibles de ser enseñadas y poco transferibles de unas materias a otras (Monereo, 1990). Estas estrategias tienen como fin conseguir que el propio individuo aprenda cómo piensa, cómo puede mejorar sus habilidades

intelectuales o cómo puede sacar el mejor rendimiento de las mismas. En este sentido contribuye al desarrollo del pensamiento crítico, que es entendido como la capacidad para reflexionar sobre los propios procesos de pensamiento y razonamiento. En esta definición se identifica que el autor, reconoce la importancia de este tipo de estrategias para el estudiante, al ser utilizadas frente a la demanda que le plantea el proceso enseñanza- aprendizaje, en beneficio de realizar alguna meta determinada y al mismo tiempo mejoran su nivel académico. De igual forma es necesario aclarar que el individuo es consciente de su propio aprendizaje. Un ejemplo de este tipo de conocimiento sería saber que la organización de la información en un esquema favorece su recuperación. En este sentido se cita a Costa (1994;citado en Parga, 2004), quien plantea que el metaconocimiento o metacognición, permite estar conscientes de nuestros pasos y estrategias durante el proceso de solución de problemas y de evaluar la productividad de nuestro propio pensamiento; a partir de este planteamiento se puede establecer que según la efectividad de este tipo de estrategias se pueden mejorar las habilidades así como también adquirir otras, al estar en una constante autorregulación del conocimiento. Estas habilidades a desarrollar, la plantea Ellis (2005):

Ser conscientes de cuáles son las propias capacidades de aprendizaje y de memoria y de que tareas de aprendizaje puede realizar uno siendo realista por ejemplo, reconocer seguramente no es posible aprender las 200 (paginas de material para un examen en una tarde). Saber que estrategias de aprendizaje son efectivas y cuáles no (es decir, darse cuenta de que el aprendizaje significativo es más efectivo que el aprendizaje memorístico a largo plazo). Planificar una tarea de aprendizaje de forma que se pueda tener éxito (por ejemplo, elegir un lugar para estudiar donde se tenga pocas distracciones). Usar estrategias de aprendiza efectivas (como tomar apuntes detallados cuando el material de clase va a ser difícil de recordar.

Supervisar el propio estado de conocimiento actual (por ejemplo, reconocer cuando se ha aprendido algo bien y cuando no). Conocer estrategias efectivas para recuperar información previamente almacenada (por ejemplo, pensar sobre el contexto, en que se ha aprendido determinada información) (p. 367).

Esta estrategia cognitiva, así como el desarrollo de habilidades y conocimientos antes mencionados, resultan importantes para la educación, pues al ser el estudiante un aprendiz abierto ante nuevas ideas y tareas de aprendizaje, se puede lograr que sean capaces de ser autónomos en su proceso de aprendizaje. Según Ellis (2005), cuanto más sofisticado metacognitivamente es un estudiante, mejora su aprendizaje y su rendimiento académico.

A pesar de la importancia de esta estrategia, se ha evidenciado la falta de conocimiento sobre las formas efectivas de aprender y recordar. Según la investigación “Estrategias Cognitivas y Metacognitivas en la Comprensión de un Texto de Ciencias” realizada por Maturano, Soliveres y Macias (2002), da a conocer la forma en que los estudiantes universitarios utilizan algunas estrategias cognitivas y metacognitivas en la comprensión de un texto. Los resultados, en general, muestran que la comprensión del texto es limitada y por lo tanto, no está acorde con lo que esperaríamos para alumnos de este nivel en lo que se refiere a la manera de comprender y extraer información de un texto expositivo. De igual forma se llega a la conclusión, de que es necesario analizar en qué medida las estrategias que han aplicado pueden ser mejoradas y les permitan procesar adecuadamente la información. En este sentido proponen la necesidad de incluir actividades de evaluación y regulación de la comprensión.

Desafortunadamente muchos estudiantes de diversas edades desconocen sobre las formas efectivas de aprender a aprender. Por ello, muchos de los estudiantes adquieren el conocimiento y las habilidades metacognitivas lentamente, atravesando por experiencias de aprendizaje que se le han dificultado. Teniendo en cuenta lo mencionado resulta relevante señalar que la metacognición es el grado de más alto nivel del aprendizaje significativo, por constituir el acto de toma de conciencia del

aprender, es decir la conciencia de nuestro propio pensamiento, de su funcionamiento, operatividad y estructura, y lo que nos permite convertirlo en instrumento para el dominio de la cultura. Esta capacidad humana de convertir nuestra propia acción interior en tesis es el objetivo primordial de la educación, aprendizaje y la enseñanza.

Flavell (1976), afirma que estas estrategias son generales e internas en el proceso de control, no observado y universal entre ellas menciona la planificación: que consiste en determinar el tipo de actividades cognitivas que se requiere implementar para afrontar con éxito situaciones de aprendizaje específicas.

La supervisión y monitoreo: en esta el pensante trata de comprobar si la actividad se está llevando a cabo según lo planificado, tomando conciencia de las dificultades y la efectividad de las estrategias que está utilizando.

Y la evaluación: el pensante es capaz de evaluar la efectividad y consecuencias de los procesos cognitivos utilizados en situaciones específicas.

Las estrategias metacognitivas son incluidas en ocasiones dentro de las clasificaciones de las estrategias cognitivas. Sin embargo hay autores que señalan que no se debe tratar la metacognición como un tipo de estrategia cognitiva más. Flavell (1976 citado en Osses y Jaramillo, 2008), uno de los pioneros en la utilización del término metacognición, afirma que se refiere al conocimiento que la persona posee acerca de los propios procesos y productos cognitivos y, "a la supervisión activa, consecuente regulación y organización de estos procesos, en relación con los objetos o datos cognitivos sobre los que actúan, normalmente en aras de alguna meta u objetivo concreto" (p. 191).

Asimismo Brown (1987) y Burón (1993), consideran que la metacognición es la capacidad personal para pensar acerca del pensamiento o el conocimiento de las operaciones mentales. Pero además consideran que tiene una función autorreguladora de organización, dirección y modificación de estas operaciones. Argumento apoyado por McCombs (1991), Paris y Oka (1986) al conceptualizarla como la conciencia o conocimiento sobre la propia cognición y en el control o regulación de los propios procesos de pensamiento. A partir de lo mencionado se puede considerar que la metacognición es una estrategia que se encuentra altamente relacionada con el

desarrollo del pensamiento crítico posibilitando al individuo la capacidad de autoevaluar y determinar claramente los efectos de su pensamiento sobre si mismo.

Por otra parte McCombs (1991) y Paris y Oka (1986) proponen que la metacognición tiene dos dimensiones: una dimensión cognoscitiva (conocimiento) y una dimensión autorreguladora (regulación). La autorregulación se refiere a aquellos procesos de autoevaluación, autocontrol, autoreflexión de los procesos propios de la cognición durante el aprendizaje del individuo, de igual forma se debe tener en cuenta que para que la autorregulación sea efectiva es necesario conocer clara y profundamente aquello que se pretende regular, por lo que esta técnica está articulada directamente con la dimensión cognitiva. A continuación se realiza una breve síntesis de las dos dimensiones mencionadas que hacen parte de la metacognición:

Dimensión cognitiva: entendida como la autoconsciencia o conciencia cognitiva que es definida por Flavell (1976), de la siguiente forma:

Metacognición significa el conocimiento de uno mismo concerniente a los propios procesos y productos cognitivos o a todo lo relacionado con ellos, por ejemplo las propiedades de la información o los datos relevantes para el aprendizaje. Así, practico la metacognición (meta-memoria, meta-aprendizaje, metalenguaje etc.) cuando caigo en la cuenta de que tengo más dificultad en aprender A que B; cuando comprendo que debo verificar C antes de aceptarlo como un hecho; cuando se me ocurre que haría bien en examinar todas y cada una de las alternativas en una elección múltiple antes de decidir la mejor, cuando advierto que debería tomar nota de D porque puedo olvidarlo (p. 232).

En esta medida la dimensión cognitiva de la metacognición es una condición necesaria para que se genere un proceso autorregulador de los conocimientos, que resulta fundamental a la hora de hablar de pensamiento crítico, teniendo en cuenta que este tipo de pensamiento requiere que el individuo no solo este preparado para enfrentarse a los acontecimientos, sino también acceder a ellos de forma reflexiva y

crítica, siendo la capacidad de autoevaluar y autorregular el propio pensamiento un nivel óptimo que se pretende desarrollar en el individuo a través de las diferentes estrategias de aprendizaje, propias del pensamiento crítico.

Dimensión reguladora: se refiere a la capacidad que tiene el individuo de planificación, autodirección o autocontrol y autoevaluación, como señala Justicia (1999):

Se atribuye a la metacognición un papel ejecutivo semejante al papel que ejerce un procesador central, es decir, un sistema supervisor que desde arriba domina la acción y el pensamiento del individuo. Se suele identificar la metacognición con un macroproceso de orden superior, caracterizado por un alto nivel de conciencia y de control voluntario, que tiene como finalidad gestionar otros procesos cognitivos más simples y elementales (p.54).

Lo mencionado por el autor sugiere que la base de la metacognición es la posibilidad para que el individuo utilice de forma conjunta y flexible, los procedimientos que hacen parte del pensamiento crítico propio del ser humano, como herramienta para llevar a cabo una serie de acciones que faciliten el aprendizaje.

Por otra parte la transferencia se constituye igualmente en una estrategia cognitiva de vital importancia para el pensamiento crítico, puesto que sin ella no se vería reflejado en los diferentes contextos del ser humano. Santrock (2007 citado en Sarmiento, 2009), la describe como una importante meta cognoscitiva que consiste en que los estudiantes apliquen lo que aprenden a situaciones nuevas o fuera del salón de clases. “La transferencia ocurre cuando una persona aplica experiencias y conocimientos previos para aprender a resolver un problema en una situación nueva” (p. 304).

De igual forma Beltrán (1996), considera:

Hablar de transfer del aprendizaje es una manera de nombrar algo muy importante: queremos que los estudiantes que aprenden algo aquí, en esta clase, en este tema, lo usen ahí en otras clases, conectado quizás con otro o

con algún otro aspecto de la vida. Queremos que los estudiantes transfieran ahí lo que aprendan aquí. Sin transfer, no estamos consiguiendo lo que queremos de la educación (p. 70).

A partir de estos dos planteamientos se evidencia la necesidad de lograr que los estudiantes apliquen lo aprendido en las aulas a situaciones nuevas que así lo requieran, de manera que trascienda a los diferentes contextos en los que el individuo se desarrolle.

Cabe anotar que desde el punto de vista del estudiante, la transferencia se constituye en un puente de conexión entre lo que se aprende en la escuela y el modo de aplicarlo fuera de ella. Por tanto la transferencia se convierte en una herramienta fundamental como lo afirma Ellis (2005), cuando establece que la transferencia forma parte de la vida diaria, ya que las personas se encuentran con situaciones nuevas y por tanto recurren al conocimiento y las habilidades adquiridas con anterioridad para enfrentarse a ellas. A partir de este planteamiento sabemos que la transferencia resulta ser un aspecto importante del funcionamiento humano, puesto que sin ella, estaríamos aprendiendo siempre desde un nivel básico, todas las acciones humanas, como si nunca se hubiera tenido alguna experiencia previa.

De igual forma es importante anotar uno de los problemas que afecta la transferencia que es la distancia tan grande que hay entre lo que se enseña o aprende en el aula y lo que se hace en la vida diaria. Al respecto, Thorndike (1903, 1924 citado en Ellis, 2005) estableció una teoría de la transferencia, particularmente la transferencia específica, que plantea que esta estrategia cognitiva, solo se presenta, cuando “la tarea original y la de transferencia tienen elementos idénticos” (p. 409). Sin embargo para autores como Ellis (2005), los aspectos idénticos o comunes de dos tareas, no necesariamente garantizan la transferencia; por eso se han establecido tipos o niveles de transferencia: positiva versus negativa, vertical versus horizontal, cercana versus lejana.

Para Ellis (2005) la transferencia positiva; se aplica cuando el aprendizaje en una situación facilita la ejecución en otra situación, por ejemplo el aprender procedimientos matemáticos, contribuiría a la capacidad de la persona para hacer

cuentas. Por otro lado la transferencia negativa se aplica cuando lo aprendido en una situación limita la capacidad de la persona para aprender o rendir en otra situación, por ejemplo cuando el haber jugado ping pong un día, afecta la capacidad para jugar tenis en otro.

Santrock (2007 citado en Sarmiento, 2009), habla de la transferencia de nivel inferior: “ocurre cuando un aprendizaje previo se transfiere de manera automática, con frecuencia inconscientemente a otra situación” (p. 305). Por ejemplo, cuando los estudiantes utilizaran el conocimiento de una controversia histórica cuando abordan un asunto de la sociedad actual, donde la conexión es menos obvia, para otros autores este tipo de transferencia se llamaría transfer lejano. Por otro lado la transferencia de nivel superior: es consciente y activa; ya que los estudiantes establecen conexiones de manera consciente entre lo que han aprendido en una situación previa y la nueva situación que enfrentan” (Santrock 2007 citado en Sarmiento, 2009).

La transferencia vertical hace referencia a que cuando el individuo adquiere conocimiento y habilidades nuevos, los construye sobre información y procedimientos más básicos, por el contrario cuando el conocimiento del primer tema no es esencial para aprender el segundo pero resulta útil para el aprendizaje, se llama transferencia horizontal (Ellis, 2005).

A partir de los tipos de transfer mencionados, se puede decir que la transferencia si está presente en las acciones humanas, aunque se presente en un mayor o menor nivel y que gran parte del aprendizaje académico si puede ser conocimiento útil que los estudiantes puedan usar fuera de las aulas; siempre y cuando sean críticos al momento de usar un conocimiento previo a una situación nueva.

Pensamiento crítico y pensamiento creativo.

Usualmente se confunde los términos de pensamiento crítico y creativo, por tal motivo es importante conocer la relación que existe entre estos dos tipos de pensamiento.

Beltrán (1996 citado por Hueso, 2003), plantean que los dos pensamientos hacen parte del buen pensamiento; Ennis (1987), también reconocen que el pensamiento creativo y crítico, forman parte del buen pensamiento, no obstante

afirman que no son los únicos; a partir de lo anterior puede plantearse que estos tipos de pensamiento se encuentran al mismo nivel de funcionamiento y utilidad, lo que puede ser sustentado desde la visión de Paul y Elder (2003), plantean que: “estos llamados polos del pensamiento (es decir el pensamiento crítico y el creativo) son de hecho aspectos inseparables de la excelencia de pensamiento” (p. 19), además identifican que estos pensamientos son factores con el mismo nivel de importancia, sin embargo en la afirmación que el autor hace, se evidencia que son definidos como polos, a partir de ello se plantea que aunque son dos elementos complementarios y relacionados entre sí, cada uno tiene sus respectivas implicaciones, por tal motivo es necesario conocer las características del pensamiento crítico y el pensamiento creativo.

El pensamiento creativo, es definido por Facione (2007), de la siguiente manera: “el pensamiento creativo o innovador es el tipo de pensamiento que lleva a nuevos hallazgos, a enfoques novedosos, a perspectivas originales, a maneras completamente diferentes de comprender y concebir las cosas” (p.11); según Beltrán (1996), el pensamiento creativo es el que crea la información y según Paul y Elder (2003) son: “el que domina un proceso de hacer o producir” (p.19); a partir de lo expuesto, puede definirse el pensamiento creativo como la capacidad de crear, promover e innovar nuevos aspectos, este pensamiento permite al individuo actuar sobre lo ya establecido, pero buscando mejorarlos facilitando la adaptación a las exigencias del medio.

La anterior deducción es sustentada por Perkins (1985 citado en García, 2001) quien considera que la creatividad implica trabajar de forma precisa, constante e intensa permitiendo que el individuo trabaje con esfuerzo así como exige un *locus* interno más que externo, es decir, romper estructuras sin temor a ser juzgado puesto que las personas creativas muestran una cierta confianza en su producto y una alta capacidad de autocrítica.

El pensamiento crítico, por su parte evalúa la información que se crea con el pensamiento creativo, haciendo uso de la interpretación, el análisis, la evaluación, entre otros como medio de comprender, analizar, la funcionalidad de la nueva información creada y de esta manera la posibilidad de proponer alternativas de

solución a problemas planteados. Es importante resaltar que el pensamiento creativo está relacionado con una serie de habilidades que el pensante debe reconocer como propias estas son apertura, gusto, compromiso, autoconfianza, rigor y reflexión, orden, autocorrección analítica, entre otras (López, 2000), puede afirmarse entonces que el pensamiento crítico actúa sobre el producto del pensamiento creativo.

En este sentido Portilla y Rugarcía (1993), presentan una serie de indicadores que demuestra un pensante al fomentar el pensamiento creativo: Fluidez, originalidad, flexibilidad, elaboración, concentración, sensibilidad, intuición, imaginación, regresión, síntesis, evaluación, transformación, ampliación de límites, pensamiento metafórico, definición de problemas y predicción de soluciones, que se complementan con los rasgos de personalidad propuestos por Rodríguez (1990), y que están divididas en tres áreas: cognoscitiva, afectiva y volitiva.

La área cognoscitiva se caracteriza por: la fineza de percepción o la capacidad del pensante para reconocer los elementos significativos; la imaginación que implica la capacidad para generar elementos visuales a partir de datos abstractos; la curiosidad intelectual que está relacionada con comprender y entender experiencias que implican riesgo mental y flexibilidad y la capacidad de discriminación o seleccionar los datos importantes de los irrelevantes así como estar en constante innovación.

Frente al área afectiva se puede hacer referencia a rasgos como la autoestima relacionada a la confianza que el pensante tiene de sí mismo para proponer ideas novedosas; la libertad o la posibilidad de explorar libremente; la pasión o sentir entusiasmo hacia el propio aprendizaje y búsqueda de nuevos elementos; la audacia que se refiere a la posibilidad de enfrentar y tolerar las consecuencias que emergen a partir de los riesgos que se asumen y la profundidad reflejada en la búsqueda exhaustiva del aprendizaje con el fin de crear conocimiento trascendente para sí mismo y el otro.

Y finalmente el área volitiva donde se mencionan rasgos como la tenacidad que contribuye para que el pensador crítico y creativo mantenga los elementos novedosos que busca dar a conocer explorando nuevas posibilidades que nutrirán su proceso de formación personal y profesional; tolerancia a la frustración o la

capacidad para superar los errores surgidos a partir de sus propuestas y continuar en la construcción de conocimiento; la capacidad de decisión dirigida hacia la búsqueda de oportunidades y decisiones efectivas y coherentes con los objetivos propuestos para lograr.

A partir de lo anterior puede evidenciarse que fomentar un pensamiento creativo no es una tarea fácil y sencilla puesto que implica desarrollar y practicar una serie de características que contribuyen a perfilarse como un pensador creativo que beneficie y aporte al pensamiento crítico. Así como es evidente la relación entre el pensamiento crítico y creativo, ya que lo creado debe ser cuestionado, y lo cuestionado debe ser innovado, sino no satisface, tal como lo afirma Paul y Elder (2005): “a la vez y al mismo tiempo, pensamos crítica y creativamente” (p. 19); por lo tanto un buen pensador crítico es un buen pensador creativo, aunque cada uno de ellos actúan sobre su propio campo de acción.

Pensamiento crítico en el contexto universitario.

A pesar de ser pocos los estudios realizados en el contexto universitario alrededor del pensamiento crítico, se evidencian diferentes perspectivas de la edad en la que se debe enseñar este tipo de pensamiento, así como el describir algunos métodos educativos para la formación superior guiados hacia el desarrollo del pensamiento crítico.

Partiendo de las diferentes posturas sobre la edad adecuada para iniciar con la enseñanza del pensamiento crítico, se resaltan algunos textos e investigaciones, lo planteado por autores como McPeck (1981), quien recomienda que el pensamiento crítico debe practicarse a lo largo de la edad secundaria, teniendo en cuenta según él autor el alumno anteriormente a esta edad no posee una estructura mental madura para desarrollar un pensamiento crítico esperado. Sebastiani (2004), comparte el postulado de Mc Peck (1981), pues considera que la tarea fundamental del colegio es promover un pensamiento crítico – creativo que ayude al estudiante a utilizar procesos intelectuales como innovar, inventar, crear, construir ideas basadas en conceptos, analizar información y reconocer sesgos personales de pensamiento, con el fin de crear en el educando herramientas para enfrentar eficazmente la demanda social.

Otros autores como Kennedy, Fisher y Ennis (1991) y Lawson (1993) plantean lo contrario a McPeck (1981), puesto que argumentan que el pensamiento crítico no tiene una edad exacta para ser aprendido. Este postulado es apoyado por Boisvert (2004), quien destaca la importancia de considerar al pensamiento crítico dentro del modelo enseñanza – aprendizaje desde el jardín hasta la universidad, argumentando que la educación actual busca fundamentalmente aportar elementos estratégicos que permitan a los estudiantes enfrentar exitosamente no solo los desafíos del mundo sino también los retos propios de su disciplina. Por esta razón elabora una serie de elementos prácticos que buscan fomentar el pensamiento crítico, enfatizándose en las habilidades y actitudes para la reflexión, la autocrítica, el análisis y la observación. Además tiene en cuenta la metacognición, mediante la cual los procesos mentales se convierten en objetos de reflexión que favorecen la construcción de conocimientos y competencias con mayor oportunidad de éxito para la investigación, el razonamiento y la organización de la información de forma autónoma (Boisvert 2004).

Teniendo en cuenta las posturas mencionadas se puede establecer que cualquier edad es adecuada para la enseñanza de este tipo de pensamiento y más aun se ve la necesidad de que este sea constantemente potencializado, además cabe reconocer que en la edad de la adolescencia el individuo manifiesta diferentes habilidades mentales que de algún modo se han ido formando alrededor de toda su vida, experiencia, conocimientos, lo cual facilita el desarrollo de un pensamiento crítico de manera productiva, de igual forma se reconoce que a esta edad el alumno ingresa al contexto universitario dando lugar a la aplicación de diferentes intervenciones en base al desarrollo del pensamiento crítico.

Por lo tanto se ve la necesidad de plantear diferentes métodos educativos guiados a la potencialización del pensamiento crítico, facilitando que el individuo piense por si mismo evaluando, reflexionando, analizando, sintetizando, para dar lugar a la construcción del individuo de manera autónoma y libre.

Así como lo establece McPeck (1981), quien plantea que:

La lógica necesidad del pensamiento crítico en educación se fundamenta en que la justificación requiere el pensamiento crítico, el conocimiento

presupone el pensamiento crítico, la educación causa el pensamiento crítico, la educación provoca la adquisición de conocimiento, el conocimiento presupone la justificación, la justificación requiere la suspensión de las creencias para valorar la coherencia de las evidencias de estas, la suspensión y valoración es pensamiento crítico; estableciendo de algún modo que el pensamiento crítico es la base para la educación (p. 12).

Otro argumento para el establecimiento del pensamiento crítico como fundamento de la educación a nivel universitario es la necesidad de que los alumnos no obtengan grandes cantidades de información, sino que fortalezcan su capacidad de buscar, seleccionar, organizar e interpretar, dar sentido a la información. (Beltrán, 1996; Pozo, 2000 citado en Hueso, 2003). A partir de ello se resalta que en el marco legal, la ley 30 de 1992, conocida como Fundamentos de la Educación Superior, registra en su artículo No. 4 que "La Educación Superior, sin perjuicio de los fines específicos de cada campo del saber, despertará en sus educandos, el desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional" (p. 8).

Otra autora a tener en cuenta al hablar de pensamiento crítico en el contexto universitario es Marciales (2004), quien a partir de su investigación "diferencias en el tipo de inferencias generadas dependiendo del propósito de la lectura: estudiar o criticar", pudo establecer que los estudiantes universitarios al criticar un texto no establecen muy claramente la relación del pensamiento con la lectura, ya que se basan en destacar los aspectos negativos del texto dejando de lado la capacidad de analizar, reflexionar y evaluar estos textos; para lo cual se toma en cuenta lo planteado por Lipman (1997), quien argumenta que la educación escolar y secundaria son épocas decisivas para el individuo en el desarrollo del pensamiento crítico; puesto que podrían ocurrir cambios a la hora de ingresar al campo universitario, no obstante se reconoce que las épocas escolar y secundaria generan en un gran número de seres humanos un efecto nocivo como el formar personas basadas en memorizar los conocimientos creyendo que esta es la mejor forma de aprender.

Asimismo Serrano (2008), considera que es necesario dentro del contexto educativo universitario fomentar un pensamiento basado en la comprensión crítica puesto que favorece la adquisición de conocimientos sobre los discursos propios de cada disciplina indispensable para actuar éticamente, así como fomenta estrategias cognitivas para interpretar diversos temas y textos, y producir información que aporte a la formación profesional propia, de otros y del medio. Esta postura permite evidenciar la importancia de asumir un pensamiento crítico durante la formación profesional puesto que al vivir en sociedad se requiere comprender de manera lógica y objetiva las diversas posiciones existentes con el fin de acceder no solo a información que aporte a la propia posición sino también a diversas formas de entender el mundo que permiten actuar bajo armonía, democracia y dirigiendo acciones hacia la resolución de necesidad del entorno en el que se vive.

Moshman (1998), propone una visión positiva que puede lograrse en jóvenes y adultos, ya que argumenta que a partir de sus investigaciones logró observar que niños que se desarrollan en ambientes enriquecidos, así como un alto nivel de estimulación pueden manifestar en el futuro facilidad para el desempeño y desarrollo de habilidades del pensamiento, que de alguna forma no habían sido enseñadas directamente, sin embargo este autor las toma como aspectos internos de la persona.

Al hablar del pensamiento crítico en el campo universitario cabe mencionar algunos proyectos didácticos a nivel universitarios para el desarrollo del pensamiento crítico como lo es el expuesto por Chacón y Vergara (2003), con su trabajo “didáctica para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios”, en la facultad de medicina universidad de Cartagena - Colombia, a partir del cual se destacan algunas características que deben de manejar las instituciones educativas superiores para formar ciudadanos autónomos, bien informados, con sentido crítico, alto nivel de análisis y asumir responsabilidades sociales; planteando que no solo es suficiente un proceso instruccional, sino que además de este se ve la necesidad de utilizar en la educación un proceso cultural del pensamiento crítico tanto a nivel de los alumnos como de los docentes, argumentando que los alumnos deben desarrollar una motivación interna continua y consistente en la potencialización de sus habilidades del pensamiento.

Estos dos autores describen el proceso cultural desde tres factores determinantes como: la interacción entre personas, la existencia de modelos y la retroalimentación sobre los comportamientos exhibidos, los que son descritos de la siguiente forma: Interacción entre personas, debe hacerse de manera activa ya sea el estudiante con el material y con el docente, adoptando un papel activo docente y estudiante, dando lugar a fortalecer habilidades tanto a nivel intelectual como a nivel práctico.

La existencia de modelos y la retroalimentación de comportamientos exhibidos son aspectos que de alguna u otra manera se generan a partir de la interacción entre personas, dando lugar a que cada individuo maneje sus propias habilidades, se desempeñe de una manera particular y al mismo tiempo se da la retroalimentación de comportamientos exhibidos.

Además de todo lo expuesto anteriormente se puede resaltar aspectos como la enseñanza del pensamiento crítico a partir del proyecto Mecesup, el cual es planteado por el autor Hawes (2003), quien considera la enseñanza del pensamiento crítico desde tres perspectivas, como lo son la ética social la cual es argumentada desde el enseñar a los alumnos a pensar y no solo a escribir y a leer, planteando que el pensamiento crítico debe ser tomado como parte de la democracia, teniendo en cuenta la ética personal, el manejo de su pensamiento a nivel social y por medio de esta formación el desarrollo de su pensamiento crítico. La segunda perspectiva es la epistemológica en la cual plantea dos situaciones una de consenso y otra de disenso, el primero tomado como la base y formación que cada persona o estudiante tiene, acompañado de aspectos como lo ético, estético, social, emocional; el disenso es tomado como las discusiones que se presentan acerca de los conceptos y metodología del pensamiento crítico, permitiendo que el estudiante aprenda a evaluar y reflexionar en base a sus propios conocimientos, para así ser autónomo en su pensamiento. Por último encontramos la perspectiva pedagógica la cual se complementa con las anteriores dando lugar al manejo del pensamiento crítico en la educación teniendo en cuenta diferentes aspectos como el analizar, evaluar, reflexionar, ser práctico; con el fin de fortalecer en el estudiante un pensamiento sistémico y con facilidad de actuar en su contexto.

Por otro lado se reconocen algunas características que el docente debe presentar como facilitador dentro del contexto universitario y más aun si su meta es fomentar un buen pensador crítico en cada uno de sus alumnos pues como menciona Trigwell (2000 citado en Uribe, 2008), los docentes que conciben el aprendizaje como el desarrollo y cambio en las concepciones de los estudiantes, conciben la enseñanza como la ayuda a los estudiantes a desarrollar y cambiar sus concepciones. Bello (2008), considera que en la enseñanza queda debidamente aclarado que conocer no es adivinar sino recorrer los caminos de la disciplina intelectual, donde el sujeto se apropia de un reflejo lógico de la realidad objetiva mediante una serie de procedimientos o actividades. Es en este proceso donde el discurso pedagógico del docente ejerce un papel fundamental puesto que debe basarse en nuevas ideas que mejoren los procesos de pensamiento y desmonten las categorías de análisis tradicionales, con el fin de colaborar en el desarrollo de un pensamiento reflexivo, autónomo, autocorregidor y propositivo. Esto es sustentado por Girelli, Dima, Reynoso y Baumann (2009), quienes a partir de la revisión de numerosos trabajos de investigación sostienen que los docentes tienen un impacto importante en el aprendizaje de los alumnos como facilitadores en la apropiación de conocimiento, puesto que es una condición indispensable que el docente haga uso de la práctica reflexiva durante sus clases con el propósito de modelar esta práctica ante sus educandos de manera explícita e intencionada, generando en los estudiantes una práctica efectiva de este tipo de pensamiento, al encontrarse en escenarios que requieren su implementación

Igualmente es el docente quien posee el papel de ayudar a sus estudiantes a que cada día sean mejores pensadores críticos y plantearse esto como su meta. Es necesario, según Pozo (2000 citado en Hueso, 2003), que se desarrolle lo denominado como cambio conceptual de los docentes, aclarando que este no es cambiar las creencias y formas de actuar que tiene el docente sino mas bien enriquecer y ampliar estas ideas y formas de trabajo con el fin de lograr que el estudiante genere un pensamiento crítico de manera adecuada.

Los docentes deben convertirse en co-investigadores con sus alumnos como lo plantea Lawson (1993), dando lugar a formar parte de este contexto educativo como

un alumno experto, estratégico, activando el pensamiento de sus alumnos. Adoptando un papel autónomo. Los docentes deben pretender que su método de trabajo evolucione desde un modelo didáctico a uno más argumentativo, creando una atmósfera intelectual y crítica durante la clase.

Según Paúl (1992), plantean que el docente debe ser una persona crítica, con práctica en discusión, reflexión e investigación. Además de contribuir al aprendizaje y manteniendo claro su papel como docente, poseer mente abierta, asumiendo una adecuada disposición en el momento de ayudar a sus estudiantes, para el desarrollo de habilidades con el fin de hacer de estos buenos pensadores críticos. Siegel (1988), sustentado esta visión considera que los docentes deben tener un respeto hacia sus alumnos y viceversa, dando lugar a que estos puedan cuestionar, evaluar, reflexionar, cambiar, buscar razones, para que los docentes dirijan a sus estudiantes con honestidad, guiándolos para un buen desarrollo del pensamiento crítico.

Finalmente se puede establecer la importancia del pensamiento crítico en estudiantes universitario, reconociendo que es fundamental dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje que tanto los estudiantes como los docentes deben desarrollar, gestionar y mantener procesos pedagógicos que permitan comprender y evaluar el mundo desde una visión reflexiva, así como también lograr una reestructuración, reorganización y reconceptualización del conocimiento adquirido para ser coherente en su actuar profesional con una visión objetiva que le permita ser protagonista activo y competente frente a las necesidades profesionales y exigencias sociales.

Del mismo conocer sobre las diferentes propuestas orientados a crear métodos para desarrollar las habilidades y disposiciones del pensamiento crítico en contextos universitarios, permite identificar la importancia de gestar procesos orientados a mejorar la calidad intelectual de los futuros profesionales que tendrán en sus manos el destino del país, en función de sus disciplinas y conocimientos específicos quienes deben responder a un sinnúmero de exigencias propias y externas para garantizar procesos exitosos que permitan el mejoramiento y el bienestar, por ello se comprende que el estudiante debe asumir una posición activa de gran responsabilidad y para ello se requiere de procesos autónomos y personales guiados por el papel facilitador del docente.

Marco de antecedentes.

En el mundo el pensamiento crítico es un tema de interés que se refleja en múltiples investigaciones, la búsqueda exhaustiva en este tema, evidenció algunos trabajos investigativos que se deben en cuenta por su relación con el contexto universitario.

En Europa se reconoce el estudio realizado por Hueso (2003), quien construyó un programa de intervención para estudiantes de secundaria en la materia de ciencias sociales a través de la técnica de detección sesgada. La investigadora trabajó con un grupo control para poder establecer el nivel de pensamiento crítico de los estudiantes después del programa y detectar a su vez la eficacia de la intervención a través de la técnica escogida.

Esta investigación es de gran interés por la innovación del programa, el uso de las diferentes técnicas que permiten desarrollar el pensamiento crítico y por su aplicación en contextos educativos superiores.

También en España, Valenzuela y Nieto (1997), realizaron un estudio que abordó la relación entre la motivación y el pensamiento crítico a partir de dos niveles de análisis: la adquisición de las habilidades o conocimientos procedimentales obtenidos y la activación de dichas habilidades, es decir la activación de los recursos cognitivos necesarios para que estas habilidades sean puestas efectivamente en acción.

Esta investigación enfatizó en la activación de las habilidades, analizando cómo la motivación a través de sus componentes incide en el desempeño de las habilidades del pensamiento crítico. En su realización participaron 195 estudiantes de cuarto año de la carrera de Psicología, de dos universidades españolas aplicando la Escala Motivacional de Pensamiento Crítico creada por el mismo autor para evaluar la motivación hacia este tipo de pensamiento. Los resultados del proceso investigativo permitieron evidenciar que las personas al adquirir conocimientos procedimentales para desempeñarse de manera adecuada en pensamiento crítico, orientan este desempeño en función de la valoración que den a este tipo de pensamiento, basándose principalmente en tres aspectos: importancia, costo y utilidad.

Además en cuanto a las expectativas los autores observaron una asociación negativa de pensamiento crítico y sobre-confianza, es decir a medida que la persona percibe mayor seguridad para desempeñarse adecuadamente en el pensamiento crítico, permite que sus mecanismos automáticos de pensamiento actúen, y por falta de atención o control metacognitivo, su desempeño es menor. Por el contrario, aquellos que no se perciben tan seguros tienden a evaluar sus acciones activando los recursos cognitivos y metacognitivos necesarios para pensar críticamente.

En el contexto norteamericano existen investigaciones sobre pensamiento crítico, uno de ellos es el de Quitadamo y Kurtz (2007), quienes resaltan la importancia de la escritura en este tipo de pensamiento. Estos autores desarrollaron un programa de escritura basado en el pensamiento crítico para estudiantes. Los resultados indicaron que los estudiantes mejoraron significativamente habilidades de pensamiento crítico como: inferencia, análisis y evaluación, logrando desarrollar herramientas para resolver problemas cotidianos.

McPherson y Owen (2010), realizaron un estudio con 80 estudiantes de primer año de un curso de medicina de posgrado en la Universidad Nacional Australiana, donde evaluaron la capacidad de pensamiento crítico a través la Evaluación de Watson-Glaser (Formularios A y B) en un diseño de test-retest. Los resultados concluyen que los estudiantes mantienen un nivel persistente de la capacidad de pensamiento crítico durante todo el año, donde los participantes mayores de 30 años o más, tenían mayores probabilidades de tener un mejor desempeño en las pruebas que los participantes menores de 30 años. Además con respecto a la motivación se evidenció que los sujetos que tenían más desarrolladas las habilidades de pensamiento crítico y aquellos de mayor edad, realizaron un esfuerzo más realista frente al análisis de recompensa antes de la administración de la Forma B, y estaban menos dispuestos a esforzarse en una prueba que no fuera un componente evaluable de sus planes de estudios.

En la investigación realizada por Quitadamo, Brahler y Crouch (2009), donde proponen al PLTL (Inter pares sobre el Aprendizaje en Equipo) como método prospectivo para incrementar el pensamiento crítico a través de cursos de pregrado (ciencia y matemáticas) en estudiantes universitarios al noroeste del Pacífico. En este

estudio se encontró que si desarrolla el pensamiento crítico en los estudiantes aun cuando su impacto es bajo, constatándose los resultados en un mejor rendimiento académico y en una mayor retención de contenidos principalmente en las mujeres, concluyendo que el PLTL tiene potencial para mejorar el pensamiento crítico en estudiantes universitarios.

Otra investigación a mencionar fue la realizada por Seker y Komur (2008), quienes desarrollaron un estudio con el propósito de investigar la relación entre las habilidades del pensamiento crítico y los comportamientos de los estudiantes en clase de Inglés, para ello la población universitaria seleccionada fueron los estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad de Mugla, utilizando como instrumentos de medición: la prueba de ensayo de recolección de datos, la prueba Ennis-Weir de pensamiento, un texto de lectura, y una entrevista estructurada aplicados en dos grupos.

Los resultados obtenidos sugieren que las preguntas formuladas por los estudiantes de más alta puntuación en pensamiento crítico no eran preguntas orientadas a esclarecer elementos poco claros, sino preguntas que evidenciaban curiosidad, usadas para eliminar las incertidumbres, y para llevar a la gente a pensar profundamente, además, de formular preguntas para encontrar alternativas.

El estudio longitudinal realizado por Stupnisky, Renaud, Daniels, Haynes y Perry (2008), donde se examinó los efectos recíprocos entre la disposición de pensamiento crítico y la percepción de control académico, así como su influencia sobre el rendimiento académico, en 1196 estudiantes de primer año, encontrándose que la percepción de control académico tenía un impacto más fuerte sobre el promedio general de los estudiantes con alta disposición para el pensamiento crítico, sin embargo se discute las implicaciones de una actitud para pensar críticamente y la percepción de control académico. Phan (2009), realizó un estudio basado en dos fases que buscaba relacionar estrategias de procesamiento de estudio, la práctica del pensamiento reflexivo y el rendimiento académico. Esta investigación conto con 131 mujeres y 173 hombres que eran estudiantes universitarios, a quienes se les administró un conjunto de inventarios de tipo Liker en las clases de tutoría. Los resultados de la Fase I (análisis mediacional del modelo conceptual y las cuatro fases

de reflexión: acción habitual, comprensión, reflexión y pensamiento crítico) indican la importancia de la comprensión, la reflexión y la persistencia como determinantes directos del rendimiento académico. La fase 2 (análisis de regresión logística que examinó la práctica del pensamiento reflexivo y su nivel de esfuerzo.) mostró que colocar en práctica el pensamiento crítico representa un esfuerzo importante en el aprendizaje de los estudiantes.

En Latinoamérica también se conoce de trabajos investigativos como el realizado en México por Guzmán y Sánchez (2006), enfatizándose en el trabajo de los docentes reflejado en los estudiantes. Los autores propusieron un programa de capacitación para docentes en la Universidad de Mayab, con el propósito de determinar los efectos de este sobre los estudiantes a su cargo. Participaron nueve docentes y 219 estudiantes en el programa de capacitación y 218 estudiantes con sus respectivos docentes como grupo control, además se aplicó la prueba California Critical Thinking Skills Tests (CCTST).al iniciar y finalizar el programa.

Los resultados muestran diferencias significativas en las dimensiones que mide la prueba, puesto que el programa de capacitación mejoró el desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico en estudiantes universitarios así como las habilidades del docente en el aula a excepción de la habilidad de análisis.

En Puerto Rico, Torres (1989), realizó una investigación en el Colegio Universitario de Cayey, donde estableció que algunos estudiantes universitarios no cuentan con las herramientas suficientes para organizar ideas, generando inseguridad en la argumentación, exponiendo ideas ambiguas; así como identificó la ejecución de habilidades para el pensamiento crítico.

Otra investigación realizada en el mismo país es la de Vera (2003), quien se interesó por conocer las diferencias en el nivel de dominio de las destrezas de pensamiento crítico entre los diferentes tipos de estudiantes universitarios (clasificados como honor, regularidad y rezago) de primer año, además estableció las expectativas de los docentes sobre sus estudiantes en relación al nivel de funcionamiento en el uso de las destrezas del pensamiento crítico utilizando la prueba de Watson y Glaser; aplicada a 150 estudiantes de primer año y la opinión de 26 docentes encuestados.

Los resultados revelaron que las expectativas de los profesores frente a sus estudiantes de primer año con un bajo nivel en las destrezas de pensamiento crítico deberían mejorar por lo menos, en un 47% para poder llevar a cabo con éxito el trabajo universitario.

En Cuba se realizó una investigación por Aguilera, Castillo y Zubizarreta (2005), desarrollada en el Instituto Superior de Ciencias Médicas de La Habana; quienes a través de una entrevista lograron identificar algunos elementos que entorpecen el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes como: un mínimo nivel de motivación del estudiante para desarrollar el pensamiento crítico, manifestación por parte de los docentes la existencia de un pensamiento crítico adecuado; de igual forma se identificó aspectos que favorecen el desarrollo de este pensamiento, como: el uso del método científico en las áreas de acción, la disposición de algunos estudiantes y docentes para enfrentarse al cambio y la búsqueda de diferentes alternativas para la solución de problemas.

En Venezuela puede citarse la investigación de Páez (2006), en la Universidad de Carabobo, este trabajo se centró en la necesidad de realizar una intervención para desarrollar y potencializar el pensamiento crítico en el campo educativo, siendo los docentes las personas encargados para realizar esta labor. En esta investigación se plantea que el pensamiento crítico puede fomentarse por medio de la planeación del proceso instruccional centrado en el estudiante además del uso de didácticas útiles en el proceso. Su trabajo se condensa en un currículo estructurado desde la teoría cognitiva de la instrucción y el pensamiento crítico.

También en Venezuela puede hacerse referencia al trabajo realizado por Serrano (2008), quien realiza un estudio y reflexión sobre la lectura crítica en el contexto universitario para examinar desde una perspectiva sociocultural, el significado de la práctica de la lectura crítica y las estrategias que se desarrollan en el educando, al considerar que el pensamiento crítico se logra fomentar si se incrementa en los estudiantes una capacidad de lectura crítica, comprensión y reflexión para problematizar las ideas y los hechos, descubrir intenciones e ideologías y adoptar puntos de vista, es decir para construir conocimientos específicos propios de una comunidad científica.

Dicho estudio concluye que la universidad al adoptar estrategias pedagógicas basadas en la lectura para la comprensión crítica, facilitará en los estudiantes los instrumentos para incursionar en el vasto mundo del conocimiento, para desarrollar un pensamiento complejo como instrumento inmejorable frente a las necesidades y exigencias del mundo moderno.

En Perú, Guzmán (2008) realizó un estudio para determinar la relación entre el nivel de desarrollo del Pensamiento Crítico y el nivel socioeconómico de los estudiantes de las áreas de Ciencias y Letras de primer y decimo semestre (periodo II-2007) en la Universidad Nacional del Centro del Perú, encontrándose como resultado que existe un coeficiente de correlación, muy bajo y positivo entre el nivel de desarrollo del pensamiento crítico y el nivel socioeconómico de los estudiantes participantes.

En Argentina Zamudio (s.f.), propuso una investigación donde el pensamiento crítico se enfoca hacia las habilidades retóricas y la argumentación en estudiante universitarios de ciclo básico. En este estudio se trabajó con 120 estudiantes, las habilidades de pensamiento crítico y habilidades retóricas. Este estudio arrojó que además de los conocimientos literarios, o el compendio teórico de los estudiantes, son imprescindibles además la relevancia, la pertinencia y la creatividad de los conceptos comprometidos en la actividad argumentativa, siendo su construcción es el resultado del pensamiento superior y crítico, a cuyo acceso contribuye fundamentalmente la mediación del docente.

Del mismo modo en Argentina puede hacerse referencia a la investigación de Girelli, Dima, Reynoso y Baumann. (2009), realizado a estudiantes de las carreras de Licenciatura en Física y Profesorado en Física de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad Nacional de La Pampa que cursaban la asignatura Física III en el año 2007. En esta investigación se da a conocer los resultados alcanzados a partir de la aplicación de una serie de actividades desarrolladas por parte de los docentes como los Chequeos tendientes a indagar la comprensión de los temas específicos a partir de una prueba escrita, oral y una discusión grupal (debate), así como de la evaluación parcial consistente en un examen escrito donde se plantearon dos situaciones problemáticas nuevas pero con el mismo criterio de las desarrolladas

en los chequeos, en el trabajo práctico de problemas y en el de laboratorio llevada a cabo al final de una de las asignaturas seleccionadas en la investigación.

Los resultados de la investigación permiten evidenciar que las acciones propuestas para fomentar el pensamiento fueron efectivas puesto que representaron un aporte substancial en el desempeño y rol del estudiante frente a la adquisición de su propio conocimiento y del proceso enseñanza – aprendizaje dentro del contexto universitario. Del mismo modo demostró la utilidad de este tipo de estrategias pedagógicas alternativas como facilitadoras del pensamiento crítico y como un tipo de aprendizaje adecuado para los educandos al ser una base de su desarrollo profesional orientadas a situaciones reales por las que atravesaran como egresados y trabajadores.

En Colombia existen pocas investigaciones en pensamiento crítico. Se conoce el trabajo de Marciales (2004), que se desarrolla en una universidad privada de la ciudad de Bogotá. La autora propone como eje investigativo el pensamiento crítico buscando diferencias en los tipos de creencias, estrategias e inferencias en la lectura crítica de textos entre estudiantes de primer y último año de cuatro programas (Filosofía, Psicología, Matemáticas e Ingeniería Electrónica). En el estudio uso el Cuestionario de Pensamiento Crítico elaborado por Santiuste (2001), que aborda las dimensiones sustantiva y dialógica a través de una entrevista semiestructurada, permitiendo identificar las creencias sobre el conocimiento y el proceso de conocer (Dimensión contextual), así como las estrategias (Dimensión pragmática) e inferencias (Dimensión lógica), generadas a partir de la lectura crítica de un texto.

En el proceso investigativo la autora concluye que los estudiantes de último año manifiestan una mayor integración en las dimensiones del pensamiento siendo más particular en los estudiantes de Filosofía quienes manifiestan mayor integración. Otros resultados que llaman la atención son los encontrados en el grupo de primer año de los programas seleccionados donde están presentes inferencias, de tipo emotivo y simplificador del conocimiento, diferentes a las encontradas en los estudiantes de filosofía también de primer año, estas son de tipo globalizador y orientado a entender la perspectiva del autor, ejemplificando sus planteamientos, reflexionando sobre los mismos, y formulando hipótesis a partir de allí.

En Cartagena se identifica el trabajo realizado por Chacón y Vergara (2003), quienes proponen un programa de formación y entrenamiento para el desarrollo del pensamiento crítico en el que enfatiza el uso de mentefactos conceptuales, mapas conceptuales, SPRI (Situación, Problema, Resolución, Información) y herramientas del pensamiento. Este estudio se trabajó en 50 estudiantes universitarios de sexto año de la Facultad de Medicina de la Universidad de Cartagena.

Los autores demuestran con este estudio que el programa de formación contribuye en el desarrollo del pensamiento crítico y en la formación intelectual de los estudiantes, además que el uso de instrumentos para la construcción del conocimiento es una alternativa de enseñanza que permite a los estudiantes aprovechar al máximo las oportunidades de aprendizaje y crecimiento personal que en la educación media es necesaria para favorecer el desarrollo de habilidades cognitivas, pues los textos de formación no les enseñan a los estudiantes a resolver problemas de la vida real.

En santa Marta los investigadores Romero, Acosta, Paba y Prado (2009), realizaron una investigación descriptiva en la Universidad de Magdalena, con los estudiantes admitidos en el I semestre del 2007, a los programas académicos ofrecidos por dicha universidad, distribuidos en grupos, buscando diagnosticar los procesos de lectura realizados por los estudiantes para establecer las habilidades de pensamiento crítico aplicadas en la interacción con el texto escrito. Los resultados permitieron concluir que las habilidades del pensamiento crítico se encuentran en bajos niveles de desempeño puesto que tienen dificultades con la abstracción de la información, con la contextualización de conceptos y la formulación de hipótesis para apoyar sus conclusiones y posiciones con argumentos validos.

En Barranquilla, Acosta (2002) realizó un estudio con el fin de comprobar la efectividad del discurso socrático en estudiantes universitarios pertenecientes a la Universidad del Norte, a través de un diseño cuasi experimental, con la implementación de instrumentos como protocolos, registros de aula y manual de entrenamiento en dialogo socrático entre otros, evidenciándose como resultados que el discurso socrático es una técnica eficaz en el desarrollo del pensamiento crítico, puesto que hubo un aumento considerable en el nivel de las subcategorías de claridad

y precisión así como un avance en las subhabilidades de exactitud, pertinencia, profundidad y amplitud.

En el contexto regional existen tres investigaciones relacionadas con el pensamiento crítico, la primera realizada por Betancourt (2009), quien propone estrategias definidas para evaluar y fomentar el pensamiento crítico en población estudiantil desde la controversia, convirtiéndose en un insumo de gran relevancia para futuras investigaciones en el Departamento de Nariño. La segunda investigación fue realizada por Castro y Toro (2010), en la que se desarrolló habilidades del pensamiento crítico como: explicación, análisis, inferencia, autorregulación e identificación a partir de las técnicas discusión socrática y detección de información sesgada de la que se concluye que las técnicas implementadas son efectivas para el desarrollo de habilidades del pensamiento crítico en estudiantes universitarios.

Finalmente se puede mencionar el proceso investigativo realizado por Insuasty y Riascos (2010), quienes también desarrollaron habilidades del pensamiento crítico en estudiantes universitarios a través de la discusión socrática. Estas autoras concluyen que la técnica es aplicable y eficaz en el proceso de enseñanza – aprendizaje llevado a cabo en cada una de las disciplinas, puesto que puede ser incorporada dentro de las temáticas que deben ser apropiadas por los estudiantes.

Marco Contextual.

Universidad de Nariño.

El contexto de desarrollo de la presente investigación, es la Universidad de Nariño, concretamente los estudiantes del Departamento de Psicología. Por ello, se retomaron elementos sobre la consolidación de la universidad que permitieron no solo el conocimiento profundo y exhaustivo del alma mater, sino además del Departamento de Psicología al tener en cuenta aspectos históricos y elementos teleológicos que brindaron un panorama claro del centro educativo donde se desarrolló la investigación.

A continuación se expone brevemente algunos elementos de la Universidad de Nariño como la misión en la que se estipula que: “La Universidad de Nariño, desde su autonomía y concepción democrática y en convivencia con la región sur de

Colombia, forma seres Humanos, ciudadanos y profesionales en las diferentes áreas del saber y del conocimiento con fundamentos éticos”. (“Hacia la ruta de la calidad”, s.f., p. 6).

Asimismo la visión de la universidad menciona:

La Universidad de Nariño, entendida como un acontecimiento en la cultura, es reconocida por su contribución, desde la creación de valores humanos, a la paz, la convivencia, la justicia social y a la formación académica e investigativa, comprometida con el desarrollo regional en la dimensión intercultural” (“Hacia la ruta de la calidad”, s.f., p. 6).

De lo anteriormente planteado, se entiende que la Universidad de Nariño está comprometida con la formación de profesionales íntegros; pues expresa claramente en su misión elementos claves para responder a los retos de la región suroriental, al plantear la formación desde el saber académico, pero reconociendo la importancia de formar seres humanos éticos, que actúan bajo la autonomía, la democracia y la convivencia, garantizando de esta manera profesionales integrales.

Alvares y León (s.f.), mencionan en la reseña histórica que la Universidad de Nariño, se encuentra ubicada en Colombia, más específicamente en la Ciudad de San Juan de Pasto, ofrece 37 carreras de pregrado y cuenta con sus sedes principales en la capital de Nariño, además de contar con extensiones en Ipiales, Cumbal, La Unión, Samaniego, Túquerres y Tumaco entre otras. Fue fundada en 1712, pero solo hasta 1903, vísperas de la fundación del Departamento de Nariño adquirió verdadero peso con ayuda del primer gobernador, Julián Bucheli, sin embargo en los años de 1932,1935 y 1937 a través por una serie de reestructuraciones internas relacionadas con las carreras que en el momento se ofrecían.

Entre los años de 1940 y 1959 la Universidad de Nariño contribuyó al desarrollo de la educación a través de la Facultad de Derecho, los Liceos de Bachillerato y la Escuela de Música y Pintura. En los años sesenta se llevaron a cabo procesos de modernización de la Universidad relacionados con estudios técnicos y el mejoramiento de los servicios existentes. Asimismo se crearon los departamentos y se expandieron los servicios de la Facultad de Educación en la jornada nocturna.

En la década actual, se han conformado nuevas facultades, se han diversificado programas, y se ha regionalizado la universidad a través de diversas sedes en diferentes municipios de Nariño y Putumayo ampliando la cobertura educativa, vinculando a la Universidad con instituciones nacionales e internacionales e incluyéndola en las redes mundiales del conocimiento. Todos estos cambios han llevado al alma mater como lo menciona Alvares y León (s.f.), ha contribuir en el mejoramiento permanente de la Universidad de Nariño, impulsando campos de investigación, la docencia y proyección social, acordes con los retos actuales.

Un hecho trascendental de la Universidad que debe ser resaltado es el proceso de la reforma universitaria “Pensar la Universidad y la Región” enmarcado en el plan de desarrollo 2008 - 2020 donde se ha buscado especificar claramente los procesos de planificación y administración durante los próximos doce años. La metodología de trabajo se ha fundamentado en las mesas temáticas, los simposios y las conferencias con el fin de transformar la Universidad al buscar replantear y mejorar las bases existentes en la académica, en la investigación y en la proyección social, con el objetivo de determinar específicamente las acciones para proyectarla a la región y al país (Erazo, 2008.)

A partir de lo anterior puede evidenciarse que para la Universidad de Nariño y el momento crucial por el que atraviesan investigaciones como la presente que buscan fomentar el pensamiento crítico en sus educandos representan un aporte fundamental puesto que contribuir a la calidad intelectual de los estudiantes puede incidir positivamente en la generación de alternativas y propuestas que beneficien la proyección social de esta frente al contexto nariñense y nacional.

Programa de Psicología.

El Programa de psicología, nace a partir de la demanda de Psicólogos que existía en el departamento de Nariño y especialmente en Pasto, como consecuencia de las condiciones de conflicto del contexto. De esta manera se comienza a desarrollar el proyecto de creación del programa de psicología, liderado por las docentes Gabriela Hernández y Patricia González licenciadas en Psicología Educativa; quienes se basaron en el diseño de los diferentes programas de psicología ofrecidos por reconocidas universidades a nivel nacional.

El programa abre sus puertas en 1994, de ese año a la fecha se conservan algunos docentes quienes fueron participes de la creación de este programa pero se adhieren con el tiempo otros docentes entre quienes están algunos egresados del programa de psicología. El plan de estudios con el que inició el programa fue modificado a partir del semestre B de 1994; en 1999 se presentó un nuevo currículo que estuvo vigente hasta la Reforma del año 2000 (Reforma Curricular 2000) y en marzo de ese mismo año la Universidad de Nariño otorgó título de Psicólogo o Psicóloga a once estudiantes, primeros egresados del Programa y del Departamento de Nariño. En el año de 2004 se realizaron algunas modificaciones al plan curricular estando vigente en el periodo A de 2005.

El Programa de Psicología ha establecido como misión asumir:

El compromiso institucional de construir una mejor sociedad, a través de la formación integral de profesionales con excelentes calidades académicas, personales y sociales, que generen conocimiento y dinamicen procesos psicológicos en la región y fuera de ella (Proyecto Educativo de Psicología, 2006, p. 62).

Resaltando la importancia de tener en cuenta las diferentes dimensiones (ética, académica, social, política y personal) que forman parte de los estudiantes, para que a través de su formación logren fomentar y articular procesos relacionados con la docencia, la investigación, la proyección social y la administración.

De igual forma su visión menciona:

El Programa de Psicología de la Universidad de Nariño, en coherencia con el Plan Marco Institucional, se proyecta como una propuesta curricular de alta calidad para la formación integral de Psicólogos, certificada por pares académicos del contexto nacional e internacional y con el compromiso por el constante mejoramiento de acuerdo a las transformaciones en los entornos

regional, nacional e internacional y a los cambios científicos y tecnológicos.

(Proyecto Educativo de Psicología, 2005, p. 62).

De tal forma que los profesionales en psicología logren realizar propuestas relacionadas con las problemáticas actuales por las que atraviesa no solo la región sino el país, y de esta manera generen mayores conocimientos en el área y se fortalezcan espacios de comunicación. Estos procesos están basados en las áreas curriculares y campos de formación que brinda el Programa de Psicología a sus educandos y que son referidos en el “Proyecto Educativo de Psicología” (2005), las asignaturas que los estudiantes cursan a lo largo de 10 semestres se encuentran agrupadas en cinco áreas, cada una de ellas comprende un conjunto de aspectos básicos y de profesionalización que se requieren para responder a las demandas de la sociedad, entre los componentes que se abarcan en estas áreas se encuentran los principales enfoques de la Psicología, los principios biológicos y psicológicos del desarrollo del ser humano, los procesos de estructuración de los procesos cognitivos, además del papel que cumple la Psicología en instituciones del sector educativo, aspectos psicológicos que realizan los seres humanos a nivel de la sociedad, la comunidad y las organizaciones, los fundamentos teóricos, metodológicos, epistemológicos y estadísticos de la investigación en Psicología y actividades de formación que contribuyen con su aspecto personal que inciden en su formación profesional.

Asimismo el Programa de Psicología brinda cuatro campos de aplicación de la psicología como parte de la formación profesional y como posibilidad para el desempeño profesional, estos campos son: la psicología clínica y de la salud, la psicología educativa, la psicología social comunitaria y la psicología organizacional, Sin embargo con las indagaciones permanente del programa a sus egresados se ha evidenciado que el campo investigativo representa una opción laboral por ello se está considerando como un posible campo del ejercicio profesional del psicólogo en la región.

Puede concluirse entonces que la misión y visión del Programa de Psicología, plantean el crecimiento intelectual y personal del estudiante, aspectos que son apoyados desde su estructura curricular posibilitando el conocimiento de diversos enfoques y

facilitando la formación de Psicólogos comprometidos con las necesidades de la región, pero también desde las áreas curriculares caracterizadas por un saber específico donde el estudiante asume una postura frente al ser humano, buscando analizar y profundizar con lógica e imparcialidad cuando lee, escribe, habla, escucha y estudia estas áreas.

A partir de lo anterior se entiende la necesidad de contribuir a los procesos a los que está orientado el Programa de Psicología como compromiso de formar psicólogos integrales capaces de responder a las exigencias del entorno, de ahí que es necesario desarrollar capacidades y habilidades cognitivas que le permitan proponer, generar conocimiento y evaluar la información que llegue a sus manos, de tal forma que sus estrategias de acción estén guiadas bajo procesos reflexivos, pertinentes y coherentes a las necesidades pero también bajo parámetros objetivos desligados de subjetividad, prejuicios y presunciones que resultan ser elementos nocivos en el trabajo ético de los psicólogos, habilidades propias de un pensador crítico y que son susceptibles de desarrollarse y potencializarse a través de estrategias de aprendizaje de este tipo de pensamiento.

En este sentido resulta importante que el estudiante tenga la oportunidad de mejorar su pensamiento, más concretamente el pensamiento crítico entendido como "la habilidad de los sujetos para hacerse cargo de su propio pensamiento. Esto requiere que desarrollen criterios y estándares apropiados para analizar y evaluar su propio pensamiento y utilizar rutinariamente esos criterios y estándares para mejorar su calidad" (Paul & Elder, 2003, p. 9).

METODOLOGÍA.

Enfoque.

La presente investigación se fundamenta en el enfoque cuantitativo, que es definido por Cook y Reichardt (s. f. citado en Cazau, 2006), como un método que busca los hechos o causas de los fenómenos sociales prestando escasa atención a los estados subjetivos de los individuos, de ahí que su medición sea objetiva, penetrante y controlada, y maneje una perspectiva “desde afuera” pues se orienta a comprobar, confirmar, y obtener resultados fiables que pueden ser repetidos.

Este argumento es apoyado por Hernández, Fernández y Baptista (2003), quienes definen el enfoque cuantitativo como un enfoque que:

Utiliza la recolección y el análisis de datos para contestar preguntas de investigación y probar hipótesis previamente hechas, confía en la medición numérica, el conteo y frecuentemente en el uso de estadística para establecer con exactitud patrones de comportamiento en una población (p. 5).

Por lo tanto el presente estudio es de enfoque cuantitativo porque se plantea un problema de estudio delimitado y concreto, que se somete y pone a prueba a través del diseño de investigación cuasi - experimental, se recolecta datos numéricos de los participantes, que se estudian y analizan mediante procedimientos estadísticos con el propósito de confirmar las hipótesis planteadas inicialmente y conocer objetivamente si puede convertirse en un estudio replicable en el futuro.

Tipo de investigación.

La investigación es de tipo cuasi-experimental, puesto que los participantes no se asignaron al azar, ni se emparejaron, sino que eran parte de un grupo que ya estaba formado antes de la intervención (Hernández, Fernández & Baptista, 2003). Además estos diseños se fundamentan por lo regular en pruebas de comparación de promedios como estadística t o proporciones estadísticas (Ramírez, s.f.).

En el presente estudio se realizó la intervención con estudiantes de tercer semestre del Programa de Psicología de la Universidad de Nariño, quienes ya conformaban un grupo antes del proceso de intervención. Cabe resaltar que el tipo de investigación cuasi- experimental es útil para estudiar problemas en los cuales no se puede tener control absoluto de las situaciones, pero se pretendió tener el mayor

control posible, aún cuando se trabajó con un grupo ya formado (León & Montero, 2003).

Diseño.

Según los tipos de diseños planteados por León y Montero (2003), el presente estudio es de tipo preprueba – postprueba con un solo grupo, lo cual implica la comparación consigo mismo en la que se establece una línea de base previa a la aplicación del tratamiento. Como se muestra en la siguiente grafica:

Y1 X Y2

En la que se indica la medición del comportamiento del grupo antes y después de la intervención. En donde (Y) es considerada como el grupo, sobre el que se ha realizado una observación antes (Y1), o pre- prueba, (X) se refiere a la técnica de intervención, o tratamiento y (Y2) indica la segunda aplicación o post- prueba (Cook, Campbell y Perachio, 1990).

Es importante reconocer que para efectos de la presenta investigación la formula mencionada se aplica de la siguiente manera; (Y) hace referencia a los estudiantes de tercer semestres de psicología, (1) alude a la prueba aplicada antes del tratamiento, (X) figura al programa de intervención y (2) se refiere a la aplicación de la prueba posterior a la intervención.

Población.

La presente investigación se desarrolló con los estudiantes del Programa de Psicología de la Universidad de Nariño, periodo B de 2009.

Muestra.

La muestra en la cual se desarrolló el programa de intervención fueron todos los estudiantes matriculados a tercer semestre del Programa de Psicología de la Universidad de Nariño (periodo B de 2009) siendo un total de 39 personas, quienes cursaban la asignatura Psicología Social I.

Esta muestra contó con las siguientes características:

Edad: Es el término que se utiliza para hacer mención al tiempo que ha vivido una persona, teniendo en cuenta esta definición los estudiantes que formaron parte de la investigación tenían edades comprendidas entre los 17 y 27 años.

Género: Hace referencia a las expectativas de índole cultural respecto de los roles y comportamientos de hombres y mujeres, distinguiendo los aspectos atribuidos a hombres y mujeres los cuales han sido determinados biológicamente. Para efectos del análisis estadístico las investigadoras asignaron el valor de uno para mujeres y el número dos para hombres, atribución que se realizó al azar.

Lugar de nacimiento: Este concepto hace referencia al territorio en el cual las personas nacieron y fueron registradas. En la muestra se encontró que los participantes habían nacido en la ciudad de San Juan de Pasto, en municipios del Departamento de Nariño y en otros Departamentos del territorio Colombiano. Al igual que a la variable género, al lugar de nacimiento se le asignó un valor cuantitativo, donde uno representa a San Juan de Pasto, dos a municipios del Departamento de Nariño y tres a otros Departamentos de Colombia.

Lugar de Procedencia: Se refiere al territorio en el cual las personas han vivido la mayor parte de su vida. En los estudiantes con quienes se desarrolló la investigación se encontró que entre los lugares de procedencia están la ciudad de San Juan de Pasto, municipios del Departamento de Nariño y otros Departamentos de Colombia. Al igual que en lugar de nacimiento se les asignó un valor cuantitativo, donde uno representa a San Juan de Pasto, dos a municipios del Departamento de Nariño y tres a otros Departamentos de Colombia.

Colegio del que fue egresado: Este término se refiere a la institución educativa en el cual las personas culminan su educación básica media, las instituciones educativas pueden clasificarse en públicas, privadas y semiprivadas. En la investigación realizada con los estudiantes de tercer semestre de Psicología se evidenció que egresaron tanto de colegios públicos como privados, por lo tanto para lograr realizar de manera pertinente la fase estadística se asignaron puntajes numéricos a esta variable, asignándose de la siguiente manera: uno instituciones educativas de carácter público y dos Colegios de naturaleza privada.

Nivel socioeconómico: Puede considerarse este concepto como los estratos socioeconómicos que utiliza el Estado colombiano a partir de ley 142 de 1994 para clasificar los inmuebles residenciales de acuerdo con los lineamientos del DANE, el cual tiene en cuenta el nivel de pobreza de los propietarios, la dotación de servicios

públicos domiciliarios, la ubicación (urbana, rural), asentamientos indígenas, entre otros. Legalmente existen seis estratos socioeconómicos. El estrato más bajo es uno y el más alto es el seis. Los participantes de la investigación se registran entre los niveles socioeconómicos de uno a cuatro.

Hipótesis.

Hipótesis de trabajo.

Se evidencian diferencias estadísticamente significativas en la habilidad de inferencia, después de la intervención realizada con los estudiantes de tercer semestre del Programa de Psicología de la Universidad de Nariño (Periodo B de 2009).

Se evidencian diferencias estadísticamente significativas en la habilidad de explicación, después de la intervención realizada con los estudiantes de tercer semestre del Programa de Psicología de la Universidad de Nariño (Periodo B de 2009).

Se evidencian diferencias estadísticamente significativas en la habilidad de respeto por la posición del otro, después de la intervención realizada con los estudiantes de tercer semestre del Programa de Psicología de la Universidad de Nariño (Periodo B de 2009).

Se evidencian diferencias estadísticamente significativas en la habilidad de autorregulación, después de la intervención realizada en los estudiantes de tercer semestre del Programa de Psicología de la Universidad de Nariño (Periodo B de 2009).

Se evidencian diferencias estadísticamente significativas en el pensamiento crítico de los estudiantes de tercer semestre del Programa de Psicología de la Universidad de Nariño (Periodo B de 2009) después de la intervención realizada.

Variables de estudio

Se define variable como una cualidad o característica de algún acontecimiento, objeto o persona que puede tomar diferentes valores o cantidades y una propiedad que puede variar (adquirir diversos valores) y cuya variación es susceptible de medirse.

Para la presente investigación se tuvieron en cuenta:

Variable dependiente.

Puede definirse a la variable dependiente como: “aquella variable cuyos valores dependen. Es el consecuente o efecto de la variable independiente” (Anicama & Palacios, 2004, p. 16).

En la presente investigación la variable dependiente son las habilidades del pensamiento crítico que se desarrollan con la controversia - socrática, técnica seleccionada en este trabajo investigativo. Esta técnica de enseñanza surge dentro del grupo COGNICED como una técnica eficaz para el desarrollo de habilidades del pensamiento crítico.

Las habilidades se seleccionaron teniendo en cuenta la perspectiva de Paúl (1991) para el discurso socrático y la visión de Johnson y Johnson (1979; 1985) para la controversia; estas son:

Inferencia:

Esta habilidad se refiere a 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, opiniones, conceptos, descripciones, preguntas u otras formas de representación (Proyecto Delphi, 1990).

Además de la habilidad de Explicación definida como “saber argumentar una idea, plantear su acuerdo o desacuerdo, manejar la lógica de la razón y utilizar evidencias y razonamientos al demostrar procedimientos o instrumentos que corroboren lo expuesto” (Proyecto Delphi, 1990); también se seleccionó la habilidad de Respeto por la posición del otro, considerada por Paul y Elder (2003) como estar conscientes de que hay que tratar todos los puntos de vista de la misma forma, a pesar de los sentimientos o intereses personales, que uno, sus amigos, su comunidad o su nación tengan, es decir la habilidad de las personas para entender y comprender de manera objetiva los puntos de vista de otros aún cuando estos no sean afines a los propios.

Y finalmente Autorregulación:

Esta habilidad permite monitorear en forma consciente nuestras actividades cognitivas, los elementos utilizados en dichas actividades y los resultados obtenidos aplicando, principalmente, las habilidades de análisis y de evaluación a nuestros juicios con el propósito consciente de cuestionar, validar, o corregir bien sea nuestros razonamientos o nuestros resultados (Proyecto Delhi, 1990).

Variable independiente.

La variable independiente según Anicama y Palacios (2004), es: Aquel factor manejado por el investigador, puede graduarse o medirse los resultados de su acción o a través de las respuestas que de el organismo o cambios en el ambiente. La variable independiente es causa presunta de la variable dependiente. Es el antecedente (p. 16).

Para la presente investigación la variable independiente hace referencia al programa de intervención basado en la controversia - socrática. El método utilizado retoma los pasos planteados por Johnson, Johnson y Smith (1997), manejados a partir de la discusión socrática permitiendo de esta manera que sea una técnica eficaz de enseñanza del pensamiento crítico.

De igual manera Johnson y Johnson (1979, 1985) y Campos (2007), argumentan que la controversia se convierte en un medio que fomenta la discrepancia de opiniones e ideas, logrando identificar de forma específica las diferencias y semejanzas entre unos y otros argumentos, por medio de estos se genera concertaciones y acuerdos que permiten construir un nuevo conocimiento.

Es importante mencionar que según Johnson y Johnson (1979, 1985), la controversia consta de cinco pasos: Organizar lo que ya se sabe en una posición; defender esta posición frente a alguien que está defendiendo una posición opuesta; intentar refutar la posición contraria mientras se refutan los ataques a la posición propia; revertir las perspectivas de manera tal que el asunto pueda ser visto desde

ambos puntos de vista de manera simultánea; finalmente, crear una síntesis en la que todos los lados estén de acuerdo

Los pasos de la controversia mencionados son retomados y llevados a cabo a través de la discusión socrática para el desarrollo del programa de intervención.

Procedimiento.

Para cumplir con el objetivo general del presente proceso investigativo, se estableció de forma inicial un cronograma (Anexo 1) que permitió orientar cada una de las actividades a realizar.

Una vez el proyecto de investigación fue avalado por el comité curricular del Programa de Psicología de la Universidad de Nariño se comenzó el proceso para seleccionar las habilidades del pensamiento crítico que se desarrollarían desde la controversia – socrática en los estudiantes de tercer semestre de Psicología de la Universidad de Nariño (Periodo B de 2009), escogiendo un total de cuatro habilidades: inferencia, explicación, respeto por la posición del otro y autorregulación. Estas mismas se tuvieron en cuenta para la posterior construcción del instrumento que se uso en la recolección de la información antes y después del proceso de intervención.

Después de construir y validar el instrumento, se diseñó el programa de intervención que se desarrolló con la muestra seleccionada teniendo en cuenta la técnica de enseñanza (controversia – socrática), las habilidades (inferencia, explicación, respeto por la posición del otro y autorregulación) y el tema de la asignatura (representaciones sociales) donde se contó con el consentimiento tanto de la docente como de los estudiantes participantes a través de un formato que firmaron antes de iniciar el proceso (Anexo 2 y 3). Con la información obtenida de la pre prueba y post prueba el siguiente paso fue construir la categoría de análisis de las habilidades seleccionadas para eso fue necesario partir de la definición de las habilidades y las respuestas de los estudiantes en el instrumento aplicado, esta categoría atravesó por los procedimientos de validez y fiabilidad permitiendo continuar con el análisis de los resultados obtenidos bajo los parámetros estadísticos

seleccionados previamente (SPSS, el Alfa de Cronbach, la prueba del Rho de Spearman y la prueba de Wilcoxon).

Instrumento.

Teniendo en cuenta las habilidades del pensamiento crítico que se desarrollan a partir de la técnica de enseñanza controversia - socrática, y las cuatro habilidades seleccionadas: inferencia, explicación, respeto por la posición del otro y autorregulación, se construyó un instrumento de medición con el fin de determinar el nivel de desarrollo de las habilidades seleccionadas en la muestra, este instrumento fue debidamente validado por expertos, así como se corroboró su fiabilidad con el propósito de ser implementado a través del diseño pre prueba – post prueba (Ver anexo 4).

Aspectos éticos y deontológicos.

Es importante mencionar los aspectos éticos y deontológicos que constituyen parte fundamental no sólo en la formación académica y ética sino en el ejercicio como profesionales de la psicología, estos postulados éticos son mencionados en la Ley 1090 de 2006.

Del Código Deontológico y Bioético se retomó, acató y aplicó para la investigación algunos de sus postulados, como compromiso moral, deber ser de la profesión y respaldo para garantizar la integridad de los participantes. Teniendo en cuenta que el propósito del proceso investigativo, es profundizar en el pensamiento crítico, siendo necesario acoger de la ley 1090 de 2006, el Capítulo VII denominado como “de la investigación científica, la propiedad intelectual y las publicaciones” en el que se resaltan aspectos fundamentales como:

En primera instancia el respeto, a la dignidad, el bienestar y el derecho de las personas que participan en el proceso de intervención, en este caso en específico se garantizaron estos elementos, al sustentar el proceso de intervención sobre lineamientos básicos del pensamiento crítico como son la escucha activa frente a la opinión del otro, el respeto por la diversidad de las posiciones asumidas por cada uno y la posibilidad de discutir ideas basadas en argumentos bien estructurados, logrando crear y generar espacios libres de descalificación y crítica destructiva y por ende cumpliendo con uno de los artículos de la ley 1090 de 2006 (Artículo 50)

Por otra parte esta investigación brindó información clara, completa y verídica a los participantes sobre el proceso investigativo, puesto que les permitió conocer antes de iniciar con la intervención, los objetivos del estudio y el procedimiento a desarrollar cumpliendo con el artículo 51(ley 1090 de 2006), en el que se precisa evitar proporcionar a los participantes información incompleta o encubierta

Del mismo modo se consideró relevante el consentimiento de la docente a cargo de la asignatura en la que se llevó a cabo el estudio, puesto que la asignatura Psicología Social I formaba parte del pensum académico que los estudiantes cursaban como parte de su formación profesional y el tema (representaciones sociales) en el que se realizó la intervención formó parte de un contenido previamente acordado entre la docente y los estudiantes. Esta acción se llevó a cabo con el propósito de cumplir a cabalidad con lo estipulado en el Artículo 52 del Código Deontológico y Bioético. En coherencia con lo mencionado en este artículo también fue necesario el consentimiento de los 39 estudiantes de tercer semestre de Psicología de la Universidad de Nariño (periodo B - 2009), puesto que fueron un eje fundamental dentro del proceso.

Conjuntamente con estos planteamientos es importante mencionar la objetividad como un elemento esencial en la realización del proceso investigativo, tal como lo plantea el artículo 55 de la ley 1090 de 2006. Este elemento fue puesto en práctica a través de algunos postulados del pensamiento crítico que guiaron el estudio como: la integridad intelectual al asumir que el pensador crítico debe ser objetivo en sus juicios con el fin de direccionar su actuar dentro de las reglamentaciones y estándares éticos, así como en los estándares intelectuales (la precisión, la relevancia, y la justicia) que se usaron para “verificar la calidad del razonamiento sobre un problema, asunto o situación” (Paúl & Elder, 2003 , p. 10).

Desde el artículo 56 del Código Deontológico y Bioético se deduce la importancia de realizar citas textuales, citar teorías o postulados que permitan la corroboración y sustentación de los argumentos, respetando la autoría, reconociendo la labor y el proceso que se desarrolla para lograr un resultado teórico. El tema de la investigación involucró necesariamente a las investigadoras en el momento de profundizar sobre el pensamiento crítico, requiriendo una postura crítica que permitió

no solo analizar y evaluar los razonamientos a luz de los conocimientos existentes, sino construir nuevos aportes, haciendo énfasis en el respeto y el reconocimiento de la posición del otro.

Puede concluirse que en la presente investigación se acataron aquellas directrices éticas que le corresponden, con el propósito de garantizar los derechos de los participantes así como una adecuada ejecución del proceso puesto que el actuar de las investigadoras se fundamentó en los lineamientos legales correspondientes para esta profesión.

Plan de análisis estadístico.

Para el análisis estadístico de los resultados se implementó como herramienta estadística el SPSS así como tres pruebas estadísticas que fueron: el Alfa de Cronbach, la prueba del Rho de Spearman y la prueba de Wilcoxon. A continuación se definen cada una de ellas:

Según Bausela (2005), el SPSS (Statistical Product and Service Solutions) es una potente herramienta de tratamiento de datos y análisis estadístico que junto con el BMDP son los más utilizados en investigación aplicada a las Ciencias Sociales por su utilidad, su fácil manejo y su fácil comprensión; además permiten realizar un análisis minucioso de las variables implicadas en la investigación y gráficos estadísticos sin necesidad que conocer la mecánica de los cálculos ni la sintaxis de los comandos del sistema.

El Alfa de Cronbach es “usado para medir la confiabilidad del tipo consistencia interna de una escala, es decir para evaluar la magnitud en que los ítems de un instrumento están relacionados” (Oviedo & Campos – Arias, 2005, p. 575). La prueba del Rho de Spearman que según Delgado y Quesada (2004 citado en Cabrera, 2009) es el nombre utilizado para designar la correlación de Spearman. Este coeficiente de correlación mide el grado de asociación entre dos cantidades, pero no mira el nivel de acuerdo y concordancia, puesto que es una medida de asociación lineal. Los valores pueden estar entre -1 (una relación negativa perfecta) y $+1$ (una relación positiva perfecta). Un valor 0 indica que no existe una relación lineal (Cabrera, 2009).

Finalmente la prueba de Wilcoxon, una prueba no paramétrica que compara dos grupos de pares. Se calcula la diferencia entre cada grupo de pares, y analiza la lista de las diferencias, teniendo en cuenta la magnitud de la diferencia se ordenan las diferencias por valor absoluto: diferencias positivas tienen un signo +, diferencias negativas tienen un signo -, donde se suman las diferencias con signo + y las diferencias con signo -. Bajo la hipótesis de que la mediana sea igual a 0 se espera que la muestra tenga aproximadamente igual número de + y de -, o sea que la suma de rangos positivos sea igual a la suma de rangos negativo (Motulsky, 1999).

MODELO DE INTERVENCIÓN.

En el presente proceso investigativo se implementó un modelo de intervención como elemento fundamental para realizar la ejecución, evaluación y análisis de cada uno de los objetivos planteados y determinar su grado de cumplimiento, contando de esta manera con unos parámetros guías para la consecución ordenada y sistemática de cada uno de los pasos necesarios para cumplir eficazmente con el objetivo general. A continuación se hace referencia al modelo de evaluación de Betancourt (2009), que representó el eje principal y fundamental del modelo de intervención así como cada una de las fases que le componen y que permitieron desarrollar una estrategia para fomentar las habilidades del pensamiento crítico seleccionadas en los estudiantes de tercer semestre de Psicología en el periodo B de 2009.

Es así como debemos mencionar de forma inicial que el modelo de evaluación propuesto por Betancourt (2009), propone evaluar el pensamiento crítico, sus habilidades y disposiciones a partir de un diseño investigativo acorde a la población y a los objetivos del mismo, al “tener claridad del qué y cómo evaluar, teniendo en cuenta un camino a seguir dentro de unos parámetros amplios de orientación” (Betancourt, 2009 p. 104).

El modelo de evaluación del pensamiento crítico que propone la autora, es en forma de espiral, teniendo:

Una fuerza que le permite autorregularse, además de avanzar perfeccionando, orientando y dirigiendo cada etapa del proceso y sus resultados. Esta fuerza, que es el principal fundamento del modelo, se encuentra determinada por una evaluación constante, que se realiza a través de la autoevaluación y la evaluación por expertos (p. 104).

Es decir, que garantiza una revisión permanente y amplia tanto de los procesos, procedimientos y resultados, al tener en cuenta no solo la mirada del investigador, sino de expertos externos al proceso investigativo.

Este modelo de evaluación está formado por tres fases “claramente distinguibles y dependientes a la vez, puesto que ninguna fase puede realizarse sin las anteriores, pero como todo proceso en espiral es posible devolver el proceso para

avanzar más” (Betancourt, 2009, p. 109), las fases que se proponen son: Fase de determinación y definición de las disposiciones o habilidades a evaluar, fase de construcción del instrumento y fase de análisis del resultado.

Aun cuando la investigación se fundamentó en el modelo de Betancourt (2009), fue necesario añadir una fase referente a la construcción del programa de intervención; con el propósito de consolidar las estrategias a través de las que se buscó desarrollar las habilidades seleccionadas del pensamiento crítico y por ende garantizar la adecuada ejecución del proceso que se había contemplado en un inicio.

De esta manera el modelo de intervención que se implementó en el proceso investigativo, estuvo conformado por las siguientes fases:

Fase de determinación y definición de las habilidades a evaluar.

Fase de construcción y validación del instrumento.

Fase de diseño del programa de intervención.

Fase de análisis de resultados.

A continuación se hará referencia a cada una de las fases que permitió alcanzar los objetivos propuestos para el presente proceso investigativo:

Fase de determinación y definición de las habilidades a evaluar.

Para esta primera fase del modelo de intervención, debe tenerse en cuenta que la determinación y definición de las habilidades del pensamiento crítico que se fomentaron en los estudiantes de tercer semestre del Programa de Psicología de la Universidad de Nariño (periodo B de 2009), a través de la técnica controversia – socrática, se llevó a cabo a partir de un proceso que inició con la revisión ardua y extensa de diferentes referentes teóricos que hacían alusión a las habilidades del pensamiento crítico desarrolladas desde las técnicas discurso socrático y controversia, las cuales son determinantes a la hora de referirse a la controversia - socrática.

Una vez definidas, analizadas y comprendidas las habilidades del pensamiento crítico que formaban parte de las técnicas: discurso socrático (Interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación, argumentación, autorregulación, puntos de vista, empatía y claridad) y controversia (Interpretación, análisis, argumentación, evaluación, inferencia, explicación, autorregulación, respeto por la posición del otro, empatía intelectual y manejo de emociones), se realizó una exploración profunda para

determinar cuáles eran las habilidades que la controversia - socrática, una fusión entre las dos técnicas mencionadas, logra desarrollar. De tal modo, se definieron las siguientes habilidades: Interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación, autorregulación, argumentación, claridad, respeto por la posición del otro, empatía intelectual y manejo de emociones.

De estas once habilidades del pensamiento crítico se seleccionaron cuatro para desarrollar en los estudiantes de tercer semestre del Programa de Psicología (periodo B de 2009), estas fueron: inferencia, explicación, respeto por la posición del otro y autorregulación, al considerarlas acordes a los conceptos teóricos que orientan la intervención (representaciones sociales) y pertinentes en el proceso de evaluación a través de la prueba escrita,

Fue de esta manera como se llevó a cabo la selección de las habilidades del pensamiento crítico para la técnica de controversia socrática, pasó que no solo se implementó para el programa de intervención con los estudiantes, sino que además fue de vital importancia en la construcción del instrumento diseñado para evaluar la efectividad de la técnica.

Fase de construcción y validación del instrumento.

Construcción del instrumento.

Para el desarrollo de esta segunda fase, inicialmente se construyó el instrumento que se aplicaría antes y después de la intervención para determinar el impacto de la misma; para ello se tuvo en cuenta dos parámetros.

El primero de ellos fue el eje temático de la asignatura en la cual se trabajaría (representación social), una vez determinado y concertado se llevó a cabo una revisión teórica del tema atendiendo a las sugerencias de la docente a cargo de la asignatura (Psicología social), además de la revisión teórica independiente de las investigadoras; de esta manera se seleccionaron tres temáticas que contribuyeron a la elaboración del instrumento, estas fueron: la definición y las dimensiones de la representación social desde Moscovici (1979) y uno de los principales atributos de estas mismas (racionalidad) desde la visión de Wagner, Wolgan y Echebarrieta (1993).

Además de la temática, el segundo eje fundamental en la construcción de la prueba estuvo representado en las cuatro habilidades seleccionadas (inferencia, explicación, respeto por la posición del otro y autorregulación) para desarrollar a través de la controversia - socrática. Teniendo en cuenta las habilidades del pensamiento crítico y el tema seleccionado, se construyeron tres preguntas de cada habilidad, caracterizadas por: ser de tipo abierta, tener en cuenta los enunciados seleccionados sobre representación social (definición, dimensiones y característica de racionalidad) y estar formuladas bajo una misma estructura.

De igual forma en la construcción del instrumento se buscó mantener tanto en los enunciados como en las preguntas formuladas un lenguaje sencillo y claro, que permitiera la comprensión de lo que se exponía en cada una de ellas, con el fin de contribuir de forma directa al proceso que se desarrolló durante el proceso de intervención.

Una vez construido el instrumento se realizó su aplicación a los miembros del grupo de investigación Educación y Cognición de la Universidad de Nariño (COGNICED), este paso permitió determinar el tiempo promedio que debía durar la aplicación de la prueba escrita (el cual fue de aproximadamente 45 minutos) y además permitió revisar la coherencia de las preguntas con las habilidades. Durante esta aplicación las evaluadas respondieron la prueba en un tiempo aproximado de 45 a 50 minutos y manifestaron algunas observaciones frente a la redacción de las preguntas. Dichas observaciones aludían a la forma en la que estaban redactadas las preguntas, sin embargo concluyeron que una vez realizadas las correcciones de forma, los ítems planteados lograban evaluar las habilidades seleccionadas.

Validación de instrumento.

Posterior a la aplicación de la prueba piloto se llevó a cabo la validación del instrumento por interjueces, donde se seleccionaron dos profesionales de Psicología para realizar este procedimiento, para ello se entregó a cada uno de los jueces un formato (ver anexo 5), en el que se explicaba de manera general en qué consistía la investigación, seguido del instrumento a evaluar y finalmente una tabla en la cual se debía puntuar las preguntas, así: 1 si consideraban que eran pertinentes y 0 no

pertinentes, esto en relación a la coherencia de las preguntas con cada habilidad y la forma en que eran presentadas.

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos en la validación de contenido del instrumento se realizaron nuevamente algunas modificaciones relacionadas con la redacción de las preguntas, específicamente con la solicitud referente al uso adecuado de los interrogantes y de los signos de puntuación. Pese a algunas sugerencias por parte de los jueces seleccionados, la validación de contenido del instrumento permitió que el proceso de aceptación del instrumento continúe.

Fiabilidad de Instrumento.

Una vez obtenido el valor de la validez del instrumento, se llevó a cabo la fiabilidad de consistencia interna del instrumento aplicándose la prueba estadística del Alfa de Cronbach, “donde se asumen valores entre 0 a 1. El valor mínimo aceptable para el coeficiente de Alfa de Cronbach, es 0, 70; por debajo de ese valor la consistencia interna de la escala utilizada es muy baja. Por otra parte el valor máximo esperado, es 0, 90” (Oviedo & Campo – Arias, 2005). Para la presente investigación los resultados mostraron un coeficiente de 0,71 es decir un resultado con fiabilidad aceptable como lo indica la tabla 1.

Tabla 1. Estadísticos de fiabilidad.

Alfa de Cronbach	N de elementos
,712	12

También se aplicó la prueba del Rho de Spearman, esta prueba mide dependencia entre las aplicaciones, toma en cuenta valores que van desde -1 hasta 1; los valores negativos refieren una relación negativa entre aplicación y aplicación. Los valores positivos refieren una relación positiva entre aplicación y aplicación. Valores cercanos a cero en el resultado de la correlación indican total independencia entre las aplicaciones (Pértega & Pita, 1997).

Tabla 2. Correlación Spearman .

			POST	PRE
Rho de Spearman	POST	Coeficiente de correlación	1,000	,396(**)
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	156	156
	PRE	Coeficiente de correlación	,396(**)	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	156	156

Como se puede observar en la tabla 2 el coeficiente de correlación para las dos aplicaciones es de 0,396 probándose entonces, que las aplicaciones fueron independientes entre sí.

Finalizado este segundo paso en el que ya estaban determinadas las habilidades a desarrollar y el instrumento validado para usar antes y después del proceso interventivo, se continuó con la elaboración del programa a ejecutar.

Fase de Diseño del Programa de Intervención.

Inicialmente para diseñar el desarrollo de las sesiones relacionadas a los temas a abordar dentro del programa de intervención se tuvo en cuenta las lecturas sugeridas (tres) por la docente de la materia. Esta construcción estuvo determinada por las cuatro habilidades seleccionadas para la controversia – socrática y por el objetivo general y los objetivos específicos del programa de intervención que apuntaban no solo a establecer el nivel de las habilidades del pensamiento crítico, sino que además buscaban fomentar un espacio para su potencialización.

De esta forma tanto los temas como las habilidades y los objetivos se convirtieron en uno de los principales parámetros para diseñar las seis sesiones asignadas a la temática, donde la primera y última sesión se destinaron para la aplicación de la pre-prueba y post-prueba, y las cuatro sesiones restantes abordaron los distintos aspectos de la representación social.

Para la elaboración de las cuatro sesiones de intervención, se estableció como regla fundamental que los estudiantes de tercer semestre de Psicología (Periodo B de 2009) previamente se preparen para el desarrollo de cada una de las sesiones, puesto que en la controversia - socrática se utiliza los pasos estipulados por Johnson y Johnson (1989): investigar y preparar una posición que se apropiará, presentarla y defenderla, refutar otros puntos de vista y ataques a su propia opinión y crear una síntesis con argumentos que todo el mundo pueda aceptar. Asimismo se estipuló una guía de trabajo implementada en cada una de las sesiones; en un primer momento el grupo escuchaba el tema a tratar y las posiciones a asumir, posteriormente se dividía en dos subgrupos a los estudiantes y se asignaba al azar una de las posiciones que se habían dado a conocer y finalmente se generaba la controversia - socrática logrando al final conclusiones que compartían ambos grupos.

Además de haber estipulado para cada sesión una estrategia metodológica que orientaría el proceso a través de tres grandes pasos, las investigadoras elaboraron las preguntas que generarían y guiarían la controversia - socrática en cada sesión de acuerdo al tema a trabajar.

Elaborar las preguntas garantizó una intervención adecuada y seria, capaz de mantener bajo control algunas variables que no podían tratarse debido a la disponibilidad de tiempo. También como parte del diseño del programa de intervención se estableció llevar en cada una de las sesiones lista de asistencia y grabación de video o audio, con el fin de garantizar un registro real, objetivo y verídico de lo que se realizó, estas condiciones fueron dadas a conocer a los estudiantes puesto que la investigación retoma de la ley 1090 de 2006, el Capítulo V denominado “de la investigación científica, la propiedad intelectual y las publicaciones”, en el que se resaltan aspectos fundamentales como el artículo 51, donde se menciona evitar en lo posible el recurso de la información incompleta o encubierta.

Puede mencionarse además que el programa de intervención (Ver anexo 6) fue revisado y avalado en un inicio por la asesora general del proyecto de investigación, en un segundo momento aprobado por la docente encargada de la materia y en un tercer momento aceptado por los estudiantes participantes, logrando así el consentimiento y apoyo de las personas involucradas tanto de forma directa como indirecta en el proceso investigativo.

Finalmente, una vez ejecutado el programa de intervención con los estudiantes y aplicadas la pre-prueba y post-prueba, se llevó a cabo el análisis de los resultados, como elemento indispensable para determinar la efectividad de la controversia - socrática en el desarrollo de cuatro habilidades del pensamiento crítico.

Fase de Análisis de Resultados.

Categorización de Respuestas y Asignación de Puntajes.

Para comenzar a realizar el análisis de las respuestas, el primer paso a seguir fue el análisis de los cuestionarios que formaban parte de la pre-prueba como de la post-prueba, este análisis se realizó teniendo en cuenta las indicaciones de la asesora general del proyecto, quien enfatizó que la agrupación de respuestas debía ser en

función tanto de la definición de cada habilidad escogida (inferencia, explicación, respeto por la posición del otro y autorregulación) como de lo formulado por los estudiantes en la respuesta, es decir, que las respuestas debían reflejar de alguna manera la definición de la habilidad a la que se buscaba contestar incluyendo las características particulares evidenciadas en las respuestas de los estudiantes.

Por lo tanto se tomó cada definición de las cuatro habilidades, desglosándolas en partes, esta discriminación de la habilidad se representó en niveles que evidenciaban un avance progresivo, de simple a complejo, hasta reflejar en el último nivel la totalidad de la definición de la habilidad y por lo tanto el desarrollo total de la misma en el estudiante. De esta manera se analizaron las respuestas de los estudiantes y se agruparon según la similitud de las respuestas en función a los niveles diseñados, a los cuales se asignaron puntajes que iban de 1 a 4 o 5 (a mayor puntuación, superior el nivel en el manejo de la habilidad).

Para una mayor organización y comprensión de los niveles de categorización, se elaboró un formato por habilidad representado en una tabla donde se consignaba tanto la puntuación cuantitativa ordenada de menor a mayor, la discriminación de la habilidad ordenada de simple a compleja expresada en una frase clave, la definición de la categoría que amplía dicha discriminación en función de las respuestas encontradas, una de las preguntas formuladas de la habilidad y la respuesta que permitía ejemplificar ese nivel de categorización.

Es necesario resaltar que la categorización de análisis de respuesta antes de consolidar su formato definitivo, atravesó por un proceso prolongado y complejo de perfeccionamiento, puesto que fue modificado en algunas ocasiones, atendiendo a las recomendaciones dadas por la asesora general en aspectos relacionados con la consecución coherente de los niveles de categorización de respuesta que reflejan los distintos niveles en los que los estudiantes se encontraban frente a una misma habilidad. En la tabla 3 se ejemplifica uno de los niveles de categorización de la habilidad de inferencia:

Tabla 3. Ejemplo de la categorización de análisis.

Nivel	Categoría	Definición de categoría	Pregunta de la habilidad seleccionada para el ejemplo	Ejemplo de respuesta
1	Ejemplifica teniendo en cuenta	El estudiante realiza el ejemplo acorde al tema	La representación social de Moscovi es un proceso en el cual	“un ejemplo de representaciones me parece

	algunos elementos del enunciado, sin embargo no se identifican conclusiones, hipótesis y/o conjeturas.	tratado, en su elaboración se evidencia que han sido retomados algunos aspectos de la información suministrada en el enunciado, sin embargo no se identifican conclusiones, hipótesis y/o conjeturas.	los individuos juegan un papel activo y creador de sentido. Para este autor, las representaciones se originan o emergen en la dialéctica que se establece entre las interacciones cotidianas de los sujetos, su universo de experiencias previas y las condiciones del entorno y “sirven para orientarse en el contexto social y material, para dominarlo.” (Moscovici, 1979: 18). Teniendo en cuenta los componentes de la anterior definición explíquela a través de un ejemplo concreto	que sería la religión ya que esta se ha formado a partir de representaciones sociales, que nació como una condición del entorno y que esta fortalecida en creencias y experiencias de cada individuo, que posteriormente se adecua al contexto actual.”
--	--	---	---	---

Validez de las categorías.

Una vez el formato de categorización cumplió con los requerimientos necesarios para reflejar los diferentes niveles que se presentaban en las cuatro habilidades del pensamiento crítico, se continuó con su validación.

Para la validación de las categorías, el primer paso que se realizó fue tomar el formato que se construyó en el paso anterior, ampliándolo para que permitiera a los expertos evaluar la coherencia de los diferentes elementos que lo conformaban. Para ello al nivel de categoría, categoría, definición de categoría, ejemplo de pregunta de categoría y ejemplo de respuesta de categoría, se añadió una escala de puntuación donde los expertos tenían la posibilidad de puntuar los elementos anteriores en función de una escala likert de tres puntos, discriminada como lo indica la tabla 4:

Tabla 4. Escala Likert de puntuación para las categorías de análisis.

1	2	3
no relacionado	un tanto relacionado	relacionado

Asimismo se complementó con otra tabla (Tabla 5), denominada como cuadro de puntuación en la que se especificaban los elementos a evaluar y puntuar, estos fueron:

Tabla 5. Cuadro de puntuación para los aspectos a evaluar en la categorización de análisis.

	1	2	3
Relación entre definición de habilidad y categoría			
Relación entre categoría y definición de categoría			
Relación entre categoría y ejemplo de respuesta			
Relación entre categoría, definición de categoría y ejemplo de respuesta			

Finalmente se presentaba un último elemento en el que los expertos daban a conocer sus observaciones y sugerencias en función de cada nivel de las categorías que formaban a las cuatro habilidades, denominado como cuadro de observaciones y sugerencias (Tabla 6).

Tabla 6. Cuadro de observaciones y sugerencias.

Todos estos elementos fueron organizados en un formato (Ver anexo 7) que se entregó a los tres expertos donde se explicaba el propósito de la validación y se realizaba una explicación detallada de cada uno de los elementos que se implementarían para la evaluación de las categorías. Cada uno de los expertos calificó la categorización de análisis, en la tabla 7 se presentan las puntuaciones dadas por los expertos:

Tabla 7. Puntuación asignado por cada experto a la categorización de análisis.

	Puntaje total asignado por cada experto
Experto 1	197
Experto 2	188
Experto 3	189
TOTAL	574

$$17 \times 12 = 204 \text{ categorías por cada experto}$$

$$204 \times 3 = 612 \text{ categorías por los tres expertos}$$

$$612 \quad 100\%$$

$$574 \quad X$$

$$X = 93,7\%$$

A partir de los datos suministrados se concluye que la validez de las categorías es de 93.7% sobre un total de 100% , implicando que las categorías miden

lo que dicen medir, permitiendo continuar con el siguiente paso del proceso de análisis de resultados, el cual se denominó como fiabilidad de categorías.

Fiabilidad de las categorías

Para la fiabilidad de las categorías se requirió que cinco expertos calificaran cinco cuestionarios elegidos al azar tanto de la pre-prueba como de la post-prueba, haciendo uso de la categorización de análisis validada. Este procedimiento buscó como fin determinar la consistencia de este mismo elemento frente a la evaluación objetiva de respuestas, lo cual se determinó a través del número de coincidencias que los expertos tuvieron en la calificación de los mismos cuestionarios.

En la fiabilidad de las categorías inicialmente se buscó la disponibilidad de los cinco expertos para colaborar con esta fase, una vez los expertos aceptaron, las investigadoras realizaron visitas a cada uno de los expertos con el fin de entregarles un documento en el que se consignaba la categorización de análisis y las copias de los cinco cuestionarios seleccionados, del mismo modo la visita se orientó a explicarles de manera general el objetivo de la investigación y la función que cumplirían en esta etapa, enfatizando en la manera en que se debía puntuar: no se calificaba si la respuesta estaba correcta o incorrecta sino el nivel en el que se encontraba respecto a las habilidades a partir de la elaboración de la respuesta.

El tiempo empleado por los jueces para realizar su función fue extenso, puesto que la entrega de la información se demoró hasta un mes, sin embargo una vez se contó con todas las evaluaciones de los seis expertos se realizó el análisis de los resultados alcanzados. Inicialmente se sistematizó los puntajes obtenidos en cada pregunta de los cinco cuestionarios, este registro se realizó por cada uno de los expertos de forma independiente para luego de manera organizada poder confrontar la información obtenida (Ver anexo 8).

El valor de la fiabilidad de la prueba se obtuvo como lo menciona Betancourt (2009): “se multiplicó el número de respuestas del cuestionario por el número de cuestionarios y por el número de expertos” (p. 158):

Número de respuestas por cuestionario = 12

Número de cuestionarios = 5

Número de expertos = 5

$$12 \times 5 = 60$$

$$60 \times 5 = 300$$

A partir de este proceso se encontraron un total de 241 coincidencias de un total de 300 respuestas, dando como resultado un valor de 80.3%, permitiendo concluir que la fiabilidad del instrumento es adecuada ya que si el puntaje es superior o igual a 70 % la categorización tiene consistencia, es decir, se logra evaluar objetivamente las respuestas dadas a los ítems.

Descripción de las categorías de análisis.

Del proceso de validación y fiabilidad de categorías se logró consolidar las categorías de análisis para las habilidades seleccionadas, a continuación se presentan de forma detallada las categorías de análisis que pasaron por la fase de validación y de fiabilidad; categorías que están organizadas como se mencionó anteriormente (en un inicio la habilidad escogida con su respectiva definición, seguida por el nivel asignado para puntuar registrado en forma ascendente; la categoría con una frase clave, la definición de cada una de estas categorías, un ejemplo del tipo de preguntas utilizadas y finalmente un ejemplo del tipo de respuesta que elaboraron los estudiantes).

Categoría de inferencia.

Definición de la habilidad: 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, opiniones, conceptos, descripciones, preguntas u otras formas de representación.

Nivel 1.

Nombre de la Categoría: Ejemplifica la representación social, sin embargo no hay relación con el propósito de la pregunta.

Definición de categoría: En la respuesta el estudiante realiza un ejemplo que no se relaciona con el propósito de la pregunta formulada, aún cuando en algunas ocasiones se retoman elementos del enunciado.

Descripción de ejemplo. Pregunta de la habilidad seleccionada: La representación social de Moscovici es un proceso en el cual los individuos juegan un

papel activo y creador de sentido. Para este autor, las representaciones se originan o emergen en la dialéctica que se establece entre las interacciones cotidianas de los sujetos, su universo de experiencias previas y las condiciones del entorno y “sirven para orientarse en el contexto social y material, para dominarlo” (Moscovici, 1979, p. 18). Teniendo en cuenta los componentes de la anterior definición explíquela a través de un ejemplo concreto.

Ejemplo de respuesta: una persona que trabaja en la actualidad en X empresa y que en la actualidad ocupa un cargo directivo podrá tener una perspectiva más amplia e integradora siempre y cuando haya tenido experiencias en la misma empresa pero en cargos de menor rango. Es decir que si esta persona tuvo la oportunidad de ascender de cargo en cargo mejorará mucho mejor el entorno que otra cuyo papel sea limitante.

Nivel 2.

Categoría: Ejemplifica teniendo en cuenta algunos elementos del enunciado, sin embargo no se identifican conclusiones, hipótesis y/o conjeturas.

Definición de categoría: El estudiante realiza el ejemplo acorde al tema tratado, en su elaboración se evidencia que han sido retomados algunos aspectos de la información suministrada en el enunciado, sin embargo no se identifican conclusiones, hipótesis y/o conjeturas.

Descripción de ejemplo. Pregunta de la habilidad seleccionada: La representación social de Moscovici es un proceso en el cual los individuos juegan un papel activo y creador de sentido. Para este autor, las representaciones se originan o emergen en la dialéctica que se establece entre las interacciones cotidianas de los sujetos, su universo de experiencias previas y las condiciones del entorno y “sirven para orientarse en el contexto social y material, para dominarlo” (Moscovici, 1979: 18). Teniendo en cuenta los componentes de la anterior definición explíquela a través de un ejemplo concreto.

Ejemplo de respuesta: un ejemplo de representaciones me parece que sería la religión ya que ésta se ha formado a partir de representaciones sociales, que nació como una condición del entorno y que está fortalecida en creencias y experiencias de cada individuo, que posteriormente se adecua al contexto actual.

Nivel 3.

Categoría: Ejemplifica teniendo en cuenta el enunciado, la experiencia y el conocimiento previo, logrando realizar conclusiones, hipótesis y/o conjeturas.

Definición de categoría: El estudiante realiza el ejemplo solicitado, el cual es acorde al tema expuesto, en su elaboración se utiliza no solo la información suministrada en el enunciado, sino además los conocimientos y experiencias previas, formulando a partir de ejemplos conclusiones, hipótesis y/o conjeturas.

Descripción de ejemplo. Pregunta de la habilidad seleccionada: La representación social de Moscovici es un proceso en el cual los individuos juegan un papel activo y creador de sentido. Para este autor, las representaciones se originan o emergen en la dialéctica que se establece entre las interacciones cotidianas de los sujetos, su universo de experiencias previas y las condiciones del entorno y “sirven para orientarse en el contexto social y material, para dominarlo.” (Moscovici, 1979, p. 18). Teniendo en cuenta los componentes de la anterior definición, explíquela a través de un ejemplo concreto.

Ejemplo de respuesta: Un buen ejemplo de representación social es el hecho de entrar al mundo de las normas en un niño ya que de manera conjunta con sus padres, forma un sentido correcto de las acciones suyas en un entorno, es decir con referencia a las cosas que una persona debe hacer o no en diferentes situaciones el niño con ayuda de sus padres aprende a dominar el contexto, pero de forma adecuada. Cuando un niño no ha aprendido que en momentos o situación como en el caso de una reunión familiar no se debe hacer escándalo o molestar, su padre inmediatamente por medio del diálogo le dice que ese comportamiento no es acorde con la situación, entonces, el niño recibe esa información, la procesa, lo asimila de acuerdo a su criterio para comportarse acorde al contexto, entonces allí se dice que hubo un proceso de representación social con respecto a la situación de la reunión familiar entre el padre y su hijo.

Nivel 4.

Categoría: Ejemplifica teniendo en cuenta el enunciado, la experiencia y el conocimiento previo, generando conclusiones, hipótesis y/o conjeturas así como consecuencias.

Definición de categoría: El estudiante realiza un ejemplo afín al tema tratado, en su elaboración se retoma información del enunciado, el conocimiento y las experiencias previas, elaborando a través de él conclusiones, hipótesis y/o conjeturas, así como sustentar las consecuencias identificadas.

Descripción de ejemplo. Pregunta de la habilidad seleccionada: La representación social de Moscovici es un proceso en el cual los individuos juegan un papel activo y creador de sentido. Para este autor, las representaciones se originan o emergen en la dialéctica que se establece entre las interacciones cotidianas de los sujetos, su universo de experiencias previas y las condiciones del entorno y “sirven para orientarse en el contexto social y material, para dominarlo” (Moscovici, 1979: 18). Teniendo en cuenta los componentes de la anterior definición, explíquela a través de un ejemplo concreto.

Ejemplo de respuesta: Representación social acerca de la homosexualidad. Ej. Un estudiante hombre, se encuentra con una pareja homosexual con la cual debe interactuar. La representación que él hará de ellos dependerá del contexto en el que él haya crecido, su ideología, sus prejuicios y creencias, así como experiencias previas acerca del tema. Por ejemplo si el estudiante ha crecido en un ambiente muy religioso se supondría que la representación acerca de la homosexualidad será negativa, en el sentido en que es poco aceptada y considerada en la sociedad.

Categoría de explicación.

Definición de la habilidad: Esta habilidad se refiere a saber argumentar una idea, plantear su acuerdo o desacuerdo, manejar la lógica de la razón y utilizar evidencias y razonamientos al demostrar procedimientos o instrumentos que corroboren lo expuesto.

Nivel 1.

Categoría: En la respuesta se asume una posición de otro ítem.

Definición de categoría: La respuesta del estudiante no está relacionada con el propósito de la pregunta, puesto que se asume la misma posición que en respuestas anteriores.

Descripción de ejemplo. Pregunta de la habilidad seleccionada: Moscovici (1979) menciona las dimensiones que constituyen a las representaciones sociales:

La Información: se refiere al volumen de conocimientos que el sujeto posee de un objeto social, a su cantidad y calidad, la cual puede ir desde la más estereotipada hasta la más original.- La actitud: expresa la orientación general, positiva o negativa frente al objeto de representación. En consecuencia, conocer o establecer una representación social implica determinar qué se sabe (información), qué se cree, cómo se interpreta (campo de la representación) y qué se hace o cómo se actúa (actitud).

La actitud nos expresa el aspecto más afectivo de la representación, por ser la reacción emocional acerca del objeto o del hecho. Es el elemento más primitivo y resistente de las representaciones y se halla siempre presente aunque los otros elementos no estén. Es decir, la reacción emocional que puede ser tenida por una persona o un grupo sin necesidad de tener mayor información sobre el hecho a estudiar.

¿Qué opinión darías respecto a esta definición?

Ejemplo de respuesta: Creo que esta pregunta es la misma del ítem 3.

Nivel 2.

Categoría: En la respuesta se asume una posición, sin embargo no hay argumentos que respalden el punto de vista.

Definición de categoría: En la respuesta el estudiante asume una posición frente al tema expuesto retomando algunos elementos del enunciado, sin embargo no se hace uso de argumentos que respalden su punto de vista.

Descripción de ejemplo. Pregunta de la habilidad seleccionada: Moscovici (1979) menciona las dimensiones que constituyen a las representaciones sociales:

La Información: se refiere al volumen de conocimientos que el sujeto posee de un objeto social, a su cantidad y calidad, la cual puede ir desde la más estereotipada hasta la más original.- La actitud: expresa la orientación general, positiva o negativa frente al objeto de representación. En consecuencia, conocer o establecer una representación social implica determinar qué se sabe (información), qué se cree, cómo se interpreta (campo de la representación) y qué se hace o cómo se actúa (actitud).

La actitud nos expresa el aspecto más afectivo de la representación, por ser la reacción emocional acerca del objeto o del hecho. Es el elemento más primitivo y resistente de las representaciones y se halla siempre presente aunque los otros elementos no estén. Es decir, la reacción emocional que puede ser tenida por una persona o un grupo sin necesidad de tener mayor información sobre el hecho a estudiar.

¿Qué opinión darías respecto a esta definición?

Ejemplo de respuesta: Considero que a la definición del autor le faltó claridad en su forma de expresión pero esta completa en el punto de que abarca todos los aspectos que constituyen las representaciones sociales.

Nivel 3

Categoría: En la respuesta se asume una posición, en la cual los argumentos implementados se basan exclusivamente en algunos elementos del enunciado.

Definición de categoría: En la respuesta el estudiante asume una posición con respecto al tema o, los argumentos que se utilizan para respaldar la posición se basa únicamente en la información proporcionada en el enunciado.

Descripción de ejemplo. Pregunta de la habilidad seleccionada: Moscovici (1979) menciona las dimensiones que constituyen a las representaciones sociales:

La Información: se refiere al volumen de conocimientos que el sujeto posee de un objeto social, a su cantidad y calidad, la cual puede ir desde la más estereotipada hasta la más original.- La actitud: expresa la orientación general, positiva o negativa frente al objeto de representación. En consecuencia, conocer o establecer una representación social implica determinar qué se sabe (información), qué se cree, cómo se interpreta (campo de la representación) y qué se hace o cómo se actúa (actitud).

La actitud nos expresa el aspecto más afectivo de la representación, por ser la reacción emocional acerca del objeto o del hecho. Es el elemento más primitivo y resistente de las representaciones y se halla siempre presente aunque los otros elementos no estén. Es decir, la reacción emocional que puede ser tenida por una persona o un grupo sin necesidad de tener mayor información sobre el hecho a estudiar.

¿Qué opinión darías respecto a esta definición?

Ejemplo de respuesta: Considero que la relación que el autor plantea de la información de las actitudes positivas y negativas como las bases y componentes de las relaciones sociales es certera pues para tener una representación de lo que nos rodea necesariamente se debe tener una información para evaluarla y establecer empatía o no con esta.

Nivel 4.

Categoría: En la respuesta se asume una posición, en la cual los argumentos implementados se fundamentan en el enunciado, el aprendizaje social y los planteamientos teóricos.

Definición de categoría: En la respuesta el estudiante asume una posición con respecto al tema, los argumentos que se utilizan se apoyan en elementos del enunciado así como en componentes producto del aprendizaje social y/o planteamientos teóricos previos.

Descripción de ejemplo. Pregunta de la habilidad seleccionada: Moscovici (1979) menciona las dimensiones que constituyen a las representaciones sociales:

La Información: se refiere al volumen de conocimientos que el sujeto posee de un objeto social, a su cantidad y calidad, la cual puede ir desde la más estereotipada hasta la más original.- La actitud: expresa la orientación general, positiva o negativa frente al objeto de representación. En consecuencia, conocer o establecer una representación social implica determinar qué se sabe (información), qué se cree, cómo se interpreta (campo de la representación) y qué se hace o cómo se actúa (actitud).

La actitud nos expresa el aspecto más afectivo de la representación, por ser la reacción emocional acerca del objeto o del hecho. Es el elemento más primitivo y resistente de las representaciones y se halla siempre presente aunque los otros elementos no estén. Es decir, la reacción emocional que puede ser tenida por una persona o un grupo sin necesidad de tener mayor información sobre el hecho a estudiar.

¿Qué opinión darías respecto a esta definición?

Ejemplo de respuesta: Creo que las dimensiones que plantea el autor son irrefutables, ya que la información que tiene una persona sobre un objeto o una situación, siempre va a establecer posteriormente una actitud, sea esta positiva o negativa, y va a estar de acuerdo a la subjetividad de cada individuo y a su experiencia y creencia que éste haya establecido, entonces podemos decir que las representaciones sociales están fortalecidas por dos grandes dimensiones, primero la información adquirida y luego está guiada por la actitud.

Nivel 5.

Categoría: En la respuesta se asume una posición, la cual se corrobora a partir de argumentos propios basados en el aprendizaje social y/o planteamientos teóricos.

Definición de categoría: En la respuesta el estudiante asume una posición con respecto al tema, los argumentos que se utilizan son propios, apoyándose en componentes producto del aprendizaje social y/o planteamientos teóricos previos.

Descripción de ejemplo. Pregunta de la habilidad seleccionada: Moscovici (1979) menciona las dimensiones que constituyen a las representaciones sociales:

La Información: se refiere al volumen de conocimientos que el sujeto posee de un objeto social, a su cantidad y calidad, la cual puede ir desde la más estereotipada hasta la más original.- La actitud: expresa la orientación general, positiva o negativa frente al objeto de representación. En consecuencia, conocer o establecer una representación social implica determinar qué se sabe (información), qué se cree, cómo se interpreta (campo de la representación) y qué se hace o cómo se actúa (actitud).

La actitud nos expresa el aspecto más afectivo de la representación, por ser la reacción emocional acerca del objeto o del hecho. Es el elemento más primitivo y resistente de las representaciones y se halla siempre presente aunque los otros elementos no estén. Es decir, la reacción emocional que puede ser tenida por una persona o un grupo sin necesidad de tener mayor información sobre el hecho a estudiar.

¿Qué opinión darías respecto a esta definición?

Ejemplo de respuesta: Es necesario tener información al momento de realizar una acción y esto parte de los esquemas que nos han sido dados y que también hemos

formado cada uno a partir de la asimilación. Nuestras reacciones (actitudes) estarán determinadas en parte por esos esquemas, es decir que las actitudes siempre estarán ligadas a la información que tenga la persona y que siempre dependerá de la naturalización que le haya dada el sujeto a la misma.

Categoría de respeto por la posición del otro.

Definición de la habilidad: Estar consientes de que hay que tratar todos los puntos de vista de la misma forma, a pesar de los sentimientos o intereses personales, que uno, sus amigos, su comunidad o su nación tengan” (Paul & Elder, 2003), es decir, es la habilidad de las personas para entender y comprender de manera objetiva los puntos de vista de otros aún cuando estos no sean afines a los propios.

Nivel 1.

Categoría: La respuesta no tiene relación con el propósito de la pregunta.

Definición de categoría: La respuesta del estudiante no tiene relación con el propósito de la pregunta formulada.

Descripción de ejemplo. Pregunta de la habilidad seleccionada: Moscovici (1979) menciona las dimensiones que constituyen a las representaciones sociales:

La Información: se refiere al volumen de conocimientos que el sujeto posee de un objeto social, a su cantidad y calidad, la cual puede ir desde la más estereotipada hasta la más original.- La actitud: expresa la orientación general, positiva o negativa frente al objeto de representación. En consecuencia, conocer o establecer una representación social implica determinar qué se sabe (información), qué se cree, cómo se interpreta (campo de la representación) y qué se hace o cómo se actúa (actitud).

La actitud nos expresa el aspecto más afectivo de la representación, por ser la reacción emocional acerca del objeto o del hecho. Es el elemento más primitivo y resistente de las representaciones y se halla siempre presente aunque los otros elementos no estén. Es decir, la reacción emocional que puede ser tenida por una persona o un grupo sin necesidad de tener mayor información sobre el hecho a estudiar.

¿Tú piensas que los argumentos del autor fueron suficientes para explicar las dimensiones de la representación social? Explica.

Ejemplo de respuesta: Creo que sería importante abarcar temas explícitos, para explicar el tema, se podría ejemplificar, para aclarar el mismo tales mencionados anteriormente.

Nivel 2.

Categoría: En la respuesta se antepone el punto de vista propio, evidenciándose escasa o nula aceptación del punto de vista del otro.

Definición de categoría: En la respuesta el estudiante objeta o acepta lo expuesto en el enunciado, sin embargo hace énfasis y resalta su punto de vista, mostrándolo como irrefutable.

Descripción de ejemplo. Pregunta de la habilidad seleccionada: Moscovici (1979) menciona las dimensiones que constituyen a las representaciones sociales:

La Información: se refiere al volumen de conocimientos que el sujeto posee de un objeto social, a su cantidad y calidad, la cual puede ir desde la más estereotipada hasta la más original.- La actitud: expresa la orientación general, positiva o negativa frente al objeto de representación. En consecuencia, conocer o establecer una representación social implica determinar qué se sabe (información), qué se cree, cómo se interpreta (campo de la representación) y qué se hace o cómo se actúa (actitud).

La actitud nos expresa el aspecto más afectivo de la representación, por ser la reacción emocional acerca del objeto o del hecho. Es el elemento más primitivo y resistente de las representaciones y se halla siempre presente aunque los otros elementos no estén. Es decir, la reacción emocional que puede ser tenida por una persona o un grupo sin necesidad de tener mayor información sobre el hecho a estudiar.

¿Tú piensas que los argumentos del autor fueron suficientes para explicar las dimensiones de la representación social? Explica.

Ejemplo de respuesta: No, no abarca mucho el tema, son limitadas y poco entendibles, te dejan en un mismo concepto y no te permiten conocer más sobre el tema, respuestas sesgadas.

Nivel 3.

Categoría: En la respuesta se tiene en cuenta la opinión del otro, sin embargo no se lo evalúa.

Definición de categoría: En la respuesta el estudiante objeta o acepta lo mencionado en el enunciado, reconociendo la opinión del otro, sin embargo no se realiza una evaluación de lo expuesto.

Descripción de ejemplo. Pregunta de la habilidad seleccionada: Moscovici (1979) menciona las dimensiones que constituyen a las representaciones sociales:

La Información: se refiere al volumen de conocimientos que el sujeto posee de un objeto social, a su cantidad y calidad, la cual puede ir desde la más estereotipada hasta la más original.- La actitud: expresa la orientación general, positiva o negativa frente al objeto de representación. En consecuencia, conocer o establecer una representación social implica determinar qué se sabe (información), qué se cree, cómo se interpreta (campo de la representación) y qué se hace o cómo se actúa (actitud).

La actitud nos expresa el aspecto más afectivo de la representación, por ser la reacción emocional acerca del objeto o del hecho. Es el elemento más primitivo y resistente de las representaciones y se halla siempre presente aunque los otros elementos no estén. Es decir, la reacción emocional que puede ser tenida por una persona o un grupo sin necesidad de tener mayor información sobre el hecho a estudiar.

¿Tú piensas que los argumentos del autor fueron suficientes para explicar las dimensiones de la representación social? Explica.

Ejemplo de respuesta: Me parece que si por que lo explicado concuerda con lo que uno puede observar en la vida cotidiana, además los expone de una manera clara y entendible.

Nivel 4.

Categoría: En la respuesta se evalúa y se tiene en cuenta la opinión del otro.

Definición de categoría: En la respuesta el estudiante acepta u objeta lo mencionado en el enunciado, además realiza una evaluación de lo expuesto, permitiéndole ampliar su punto de vista.

Descripción de ejemplo. Pregunta de la habilidad seleccionada: Moscovici (1979) menciona las dimensiones que constituyen a las representaciones sociales:

La Información: se refiere al volumen de conocimientos que el sujeto posee de un objeto social, a su cantidad y calidad, la cual puede ir desde la más estereotipada hasta la más original.- La actitud: expresa la orientación general, positiva o negativa frente al objeto de representación. En consecuencia, conocer o establecer una representación social implica determinar qué se sabe (información), qué se cree, cómo se interpreta (campo de la representación) y qué se hace o cómo se actúa (actitud).

La actitud nos expresa el aspecto más afectivo de la representación, por ser la reacción emocional acerca del objeto o del hecho. Es el elemento más primitivo y resistente de las representaciones y se halla siempre presente aunque los otros elementos no estén. Es decir, la reacción emocional que puede ser tenida por una persona o un grupo sin necesidad de tener mayor información sobre el hecho a estudiar.

¿Tú piensas que los argumentos del autor fueron suficientes para explicar las dimensiones de la representación social? Explica.

Ejemplo de respuesta: Me parecen validos y acertados, pero no suficientes, ya que la teoría de las representaciones sociales es demasiado amplia, la cual puede variar dependiendo de las diferentes posturas y puntos de vista de cada individuo y de cada grupo o sociedad. Además las representaciones sociales no son estáticas, son dinámicas, las cuales se crean, se construyen y se reconstruyen a partir de la dialéctica que se establece entre el individuo y la sociedad.

Categoría de autorregulación.

Definición de la habilidad: Monitorear en forma consciente nuestras actividades cognitivas, los elementos utilizados en dichas actividades y los resultados obtenidos aplicando, principalmente, las habilidades de análisis y de evaluación a nuestros juicios con el propósito consciente de cuestionar, validar, o corregir bien sea nuestros razonamientos o nuestros resultados (Proyecto Delphi, 1990).

Nivel 1.

Categoría: En la respuesta el estudiante asume una posición de otro ítem.

Definición de categoría: La respuesta del estudiante no está relacionada con el propósito de la pregunta, puesto que se asume la misma posición que se dio en respuestas anteriores.

Descripción de ejemplo. Pregunta de la habilidad seleccionada: La racionalidad que se atribuye a las representaciones sociales se basa en el argumento de que en la vida social los individuos raramente creen y actúan sin consultar explícita o implícitamente la sabiduría social y cultural disponible, esto es, el conocimiento compartido y los sistemas de creencias de los grupos y subgrupos a los que pertenecen. En este sentido, el adjetivo “racional” se aplica a todo el pensamiento/creencias/conductas en la medida en que se conforman a una interpretación de la realidad colectivamente establecida (Wagner, Wolfgang & Echebarrieta. 1993). ¿Consideras que tus argumentos fueron validos para responder a los anteriores cuestionamientos? ¿Por qué?

Ejemplo de respuesta: Lo anterior –gracias.

Nivel 2.

Categoría: El estudiante refuta o apoya los elementos usados en respuestas anteriores, retomando sus argumentos preliminares y/o ampliando conceptualmente sus explicaciones.

Definición de categoría: En la respuesta el estudiante apoya o refuta los elementos que utilizó para responder a las preguntas anteriores, retomando los elementos implementados en dichos argumentos y/o ampliando sus explicaciones de manera conceptual y teórica.

Descripción de ejemplo. Pregunta de la habilidad seleccionada: La racionalidad que se atribuye a las representaciones sociales se basa en el argumento de que en la vida social los individuos raramente creen y actúan sin consultar explícita o implícitamente la sabiduría social y cultural disponible, esto es, el conocimiento compartido y los sistemas de creencias de los grupos y subgrupos a los que pertenecen. En este sentido, el adjetivo “racional” se aplica a todo el pensamiento/creencias/conductas en la medida en que se conforman a una interpretación de la realidad colectivamente establecida (Wagner, Wolfgang &

Echebarrieta. 1993). ¿Consideras que tus argumentos fueron validos para responder a los anteriores cuestionamientos? ¿Por qué?

Ejemplo de respuesta: Considero que si, pues no solo hay que tener en cuenta a la persona envuelta en una esfera individual, sino también a nivel social, un aspecto importante que tener en cuenta y que me pareció destacar en este caso es la interpretación que cada individuo hace de la realidad percibida y a la que llegaría a ser.

Nivel 3.

Categoría: El estudiante apoya o refuta los elementos usados en respuestas anteriores, retomando sus argumentos preliminares y/o ampliando conceptualmente sus explicaciones, así como reconoce las debilidades y/o fortalezas de las mismas.

Definición de categoría: En la respuesta el estudiante no solo apoya o refuta los argumentos que utilizó para responder a las preguntas anteriores, además da a conocer las debilidades y/o fortalezas de estas.

Descripción de ejemplo. Pregunta de la habilidad seleccionada: La racionalidad que se atribuye a las representaciones sociales se basa en el argumento de que en la vida social los individuos raramente creen y actúan sin consultar explícita o implícitamente la sabiduría social y cultural disponible, esto es, el conocimiento compartido y los sistemas de creencias de los grupos y subgrupos a los que pertenecen. En este sentido, el adjetivo “racional” se aplica a todo el pensamiento/creencias/conductas en la medida en que se conforman a una interpretación de la realidad colectivamente establecida (Wagner, Wolfgang & Echebarrieta. 1993). ¿Consideras que tus argumentos fueron validos para responder a los anteriores cuestionamientos? ¿Por qué?

Ejemplo de respuesta: Tal vez no, porque a pesar del conocimiento que he adquirido hasta el momento, pueden haber otros elementos validos que no los tuve en cuenta por el hecho de no considerarlos importantes para la situación anteriormente presentada o incluso por que se me pudieron olvidar.

Nivel 4.

Categoría: El estudiante apoya o refuta los elementos usados en respuestas anteriores, retomando sus argumentos preliminares y/o ampliando conceptualmente

sus explicaciones, así como reconoce las debilidades y/o fortalezas de las mismas y propone elementos para mejorar y/o ampliar sus argumentos.

Definición de categoría: En la respuesta el estudiante apoya o refuta los argumentos que utilizó para responder a las preguntas anteriores, da a conocer las debilidades y/o fortalezas, además propone elementos con el fin de mejorar y/o ampliar los argumentos y conocimientos que utilizó para responder a la prueba.

Descripción de ejemplo. Pregunta de la habilidad seleccionada: La racionalidad que se atribuye a las representaciones sociales se basa en el argumento de que en la vida social los individuos raramente creen y actúan sin consultar explícita o implícitamente la sabiduría social y cultural disponible, esto es, el conocimiento compartido y los sistemas de creencias de los grupos y subgrupos a los que pertenecen. En este sentido, el adjetivo “racional” se aplica a todo el pensamiento/creencias/conductas en la medida en que se conforman a una interpretación de la realidad colectivamente establecida (Wagner, Wolfgang & Echebarrieta. 1993). ¿Consideras que tus argumentos fueron validos para responder a los anteriores cuestionamientos? ¿Por qué?

Ejemplo de respuesta: Creo que mis argumentos se ajustan a lo que se expone en la teoría, porque hago una interpretación entre lo que plantea el autor y mi propio punto de vista, comparto lo que dice y de una forma sencilla trato de dar algún aporte que ayude a enriquecer de una u otra manera la teoría de la Representación Social.

Fueron estas las 17 categorías de análisis que se lograron construir de las cuatro habilidades selecciones, representando uno de los insumos principales a través de las cuales se logró cuantificar las respuestas dadas por los estudiantes. Esto se alcanzó después de un análisis minucioso y detallado de lo consignado por ellos y de un arduo proceso de los expertos en la validación y fiabilidad, contribuyendo a su consolidación y aceptación.

Análisis de la Muestra.

Para el presente análisis se hace necesario mencionar que la muestra seleccionada para la investigación consistió en el número de estudiantes del tercer semestre del Programa de Psicología de la Universidad de Nariño que estaban matriculados a la asignatura de Psicología social I, en el periodo B de 2009. El

número de estudiantes matriculados a la asignatura mencionada fue de 39, desarrollándose el programa de intervención con la totalidad de estudiantes, como se indica en la tabla 8:

Tabla 8. Número de estudiantes por sesión.

Fecha	10 de noviembre de 2009		17 de noviembre de 2009		24 de noviembre de 2009	
Número de asistentes	Sesión 1 Pre-prueba	Sesión 2 Controversia-socrática	Sesión 3 Controversia-socrática	Sesión 4 Controversia-socrática	Sesión 5 Controversia-socrática	Sesión 6 Post – Prueba
	39	39	39	39	39	39

Teniendo en cuenta la información suministrada puede mencionarse que se trabajó con una misma muestra en la pre y post prueba, es decir, para el análisis estadístico se trabajó con grupos pareados.

En la siguiente información se presentan los resultados de los datos que se tuvo en cuenta para la investigación, respecto a los 39 estudiantes, entre ellos: género, edad, estado civil, colegio, lugar de nacimiento, lugar de procedencia y estrato. Asimismo se tuvo en cuenta como medida de tendencia central la mediana, definida por Pértega y Pita (1997) como la observación equidistante de los extremos. El valor que deja a la mitad de los datos por encima de dicho valor y a la otra mitad por debajo.

Los estudiantes de la muestra presentaron ocho tipos de edades; 17, 18, 19, 20, 21, 23, 25 y 27 años. Las edades de 17, 25 y 27 años se presentaron en menor porcentaje con respecto a las de otras edades, cada caso con un solo estudiante correspondiente, es decir el 2,6% de la muestra, la edad de 18 años se presentó en mayor porcentaje con un 38,5% correspondiente a 15 estudiantes seguida de la edad de 19 años con un porcentaje del 30,8% que representa a 12 estudiantes del total de la muestra (ver tabla 9).

Tabla 9 Edades de los participantes.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	17	1	2,6	2,6	2,6
	18	15	38,5	38,5	41,0
	19	12	30,8	30,8	71,8
	20	5	12,8	12,8	84,6
	21	2	5,1	5,1	89,7
	23	2	5,1	5,1	94,9
	25	1	2,6	2,6	97,4
	27	1	2,6	2,6	100,0
Total		39	100,0	100,0	

En la tabla 10 se evidencia que la muestra estuvo compuesta en un mayor porcentaje por el sexo femenino con el 76.9%. El sexo masculino tuvo una representación de 23.1%, permitiendo esclarecer que participaron 30 mujeres y 9 hombres.

Tabla 10 Número de participantes por género.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Válidos	Femenino	30	76,9	76,9	76,9
	Masculino	9	23,1	23,1	100,0
Total		39	100,0	100,0	

Respecto al lugar de nacimiento, la ciudad de San Juan de Pasto representa al 61.5% correspondiente a 24 estudiantes, seguido por un 25.6% correspondiente a 10 estudiantes que nacieron en municipios del Departamento de Nariño y en menor porcentaje 5 casos en los cuales los estudiantes nacieron en otros departamentos del país, con un 12.8% (ver tabla 11).

Tabla 11 Lugar de Nacimiento de los participantes.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	24	61,5	61,5	61,5
	2	10	25,6	25,6	87,2
	3	5	12,8	12,8	100,0
Total		39	100,0	100,0	

En la tabla 12 se hace alusión al lugar de procedencia de los participantes. La mayor frecuencia la presentó la ciudad de San Juan de Pasto con un 74,4%, los municipios del Departamento de Nariño, como por ejemplo Ipiales y Contadero con un porcentaje de 20,5%, y en menor frecuencia otras capitales del país como Bogotá, Quibdó y Cali con un 5,1%.

Tabla 12 Lugar de procedencia de los participantes.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	29	74,4	74,4	74,4
	2	8	20,5	20,5	94,9
	3	2	5,1	5,1	100,0
	Total	39	100,0	100,0	

En cuanto al estrato social, la muestra estuvo compuesta por cuatro niveles uno, dos, tres y cuatro, el nivel socioeconómico que más se presentó fue el dos con 16 estudiantes, es decir el 41,0%. El estrato tres con 11 estudiantes correspondientes al 28,2%, el nivel 1 se presentó en un total de 9 estudiantes con un 23,1% y el nivel que se presentó en menor porcentaje respecto a los anteriores fue el cuatro con un total de tres estudiantes que corresponde al 7,7% (ver tabla 13).

Tabla 13 Nivel socioeconómico de los participantes.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	9	23,1	23,1	23,1
	2	16	41,0	41,0	64,1
	3	11	28,2	28,2	92,3
	4	3	7,7	7,7	100,0
	Total	39	100,0	100,0	

Análisis de Hipótesis.

Posterior al análisis de la muestra, se realizó un análisis de las pruebas estadísticas que se podrían utilizar con el fin de realizar la confrontación de las hipótesis de trabajo planteadas con anterioridad. Se concluyó que las pruebas deben ser analizadas a través de la prueba de Wilcoxon que se utiliza bajo tres condiciones esenciales de la muestra:

La muestra a la cual se aplique sea menor de 40.

El nivel de medida que presente la muestra sea de carácter ordinal.

La comparación de datos se haga a partir de muestras relacionadas.

La muestra a la cual se aplicó el programa de intervención y por tanto las pruebas de pre-prueba y post prueba, cumple con las tres características, teniendo en cuenta que la totalidad de la muestra fue de 39 estudiantes. El nivel de medidas utilizadas en las variables a considerar es de carácter ordinal debido a que se trata de

habilidades de pensamiento crítico, y finalmente, los resultados de la muestra se parearon en pre y post prueba por lo tanto se identifica su relación.

Habilidad de inferencia y programa de intervención desde la controversia – socrática.

Hipótesis de trabajo 1: Se evidencian diferencias estadísticamente significativas en la habilidad de inferencia, después de la intervención realizada con los estudiantes de tercer semestre del Programa de Psicología de la Universidad de Nariño (Periodo B de 2009).

Comprobación de hipótesis 1: En la habilidad de inferencia del pensamiento crítico se observó diferencias estadísticas significativas, esta apreciación se respalda por el resultado estadístico de -4, 256. Es decir que en el grupo de estudiantes de tercer semestre del Programa de Psicología después de la aplicación del programa de intervención se logró desarrollar la inferencia (ver tabla 14).

Tabla 14 Resultado de la prueba de Wilcoxon para la habilidad de inferencia.

	Inferencia post - Inferencia pre
Z	-4.256 ^a
Sig. Asintót. (bilateral)	.000

En correspondencia a la habilidad de inferencia y teniendo en cuenta la tabla 15 se presentaron más rangos positivos, lo anterior demuestra que en 23 de los 39 estudiantes el nivel de habilidad se incrementó. Los datos que se encuentran dentro de la casilla de empates demuestran que un total de 15 estudiantes se mantuvieron en el mismo nivel, es decir que no hubo ni ascenso ni descenso. También se presentó un rango negativo en los resultados, lo que demuestra que un estudiante descendió en la habilidad.

Tabla 15 Rango de la prueba Wilcoxon para la habilidad de inferencia.

		N	Rango promedio	Suma de rangos
Inferencia post - Inferencia pre	Rangos negativos	1 ^a	10.00	10.00
	Rangos positivos	23 ^b	12.61	290.00
	Empates	15 ^c		
	Total	39		

Puede mencionarse entonces que se confirma la hipótesis de trabajo N° 1: Se evidencian diferencias estadísticamente significativas en la habilidad de inferencia después de la intervención realizada con los estudiantes de tercer semestre del Programa de Psicología de la Universidad de Nariño (Periodo B de 2009).

Habilidad de explicación y programa de intervención desde la controversia – socrática.

Hipótesis de trabajo 2: Se evidencian diferencias estadísticamente significativas en la habilidad de explicación, después de la intervención realizada con los estudiantes de tercer semestre del Programa de Psicología de la Universidad de Nariño (Periodo B de 2009).

Comprobación de hipótesis 2: En la habilidad de explicación del pensamiento crítico se observó diferencias estadísticas significativas, esto se demuestra por el resultado estadístico de -2, 782. Es decir que en el grupo de estudiantes de tercer semestre del Programa de Psicología después de la aplicación del programa de intervención se logró desarrollar la explicación (ver tabla 16).

Tabla 16 Resultado de la prueba de Wilcoxon para la habilidad de explicación.

	Explicación Post - Explicación Pre
Z	-2.782 ^a
Sig. Asintót. (Bilateral)	.005

Sondeando los datos mostrados en la anterior tabla se puede observar que existe diferencia significativa entre los rangos positivos frente a los negativos y los empates en la habilidad de explicación. Los resultados indican que 16 estudiantes aumentaron de nivel. De igual manera se evidencia en los resultados que 4 estudiantes descendieron de nivel y que nueve estudiantes no presentaron aumento ni descenso, es decir que se mantuvieron en el mismo nivel. La proporción de rangos positivos revela que la habilidad de explicación aumentó después de la intervención (ver tabla 17).

Tabla 17 Rango de la prueba Wilcoxon para la habilidad de explicación.

		N	Rango promedio	Suma de rangos
Explicación post - Explicación pre	Rangos negativos	4 ^a	9.00	36.00
	Rangos positivos	16 ^b	10.88	174.00
	Empates	19 ^c		
	Total	39		

Puede mencionarse entonces que se confirma la hipótesis de trabajo N° 2: Se evidencian diferencias estadísticamente significativas en la habilidad de explicación después de la intervención realizada con los estudiantes de tercer semestre del Programa de Psicología de la Universidad de Nariño (Periodo B de 2009).

Habilidad de respeto por la posición del otro y programa de intervención desde la controversia – socrática.

Hipótesis de trabajo 3: Se evidencian diferencias estadísticamente significativas en la habilidad de respeto por la posición del otro, después de la intervención realizada con los estudiantes de tercer semestre del Programa de Psicología de la Universidad de Nariño (Periodo B de 2009).

Comprobación de hipótesis 3: En la habilidad de respeto por la posición del otro del pensamiento crítico no se observó diferencias estadísticas significativas, esto es avalado por el resultado estadístico de -1,539. Es decir que en el grupo de estudiantes de tercer semestre del Programa de Psicología después de la aplicación del programa de intervención no se logró desarrollar el respeto por la posición del otro como se esperaba (ver tabla 18)

Tabla 18 Resultado de la prueba de Wilcoxon para la habilidad de respeto por la posición del otro.

	Respeto por la posición del otro post – Respeto por la posición del otro pre
Z	-1.539 ^a
Sig. Asintót. (bilateral)	.124

Los datos de la tabla 19 muestran que hubo 7 rangos negativos es decir que 7 estudiantes descendieron de nivel. También se presentaron 12 rangos positivos es decir que 12 estudiantes subieron de nivel y hubo 20 estudiantes que mantuvieron un mismo nivel, no aumentaron, ni descendieron en esta habilidad.

Tabla 19 Rango de la prueba Wilcoxon para la habilidad de respeto por la posición del otro.

		N	Rango promedio	Suma de rangos
Respeto por la posición del otro. P. post – Respeto por la posición del otro. pre	Rangos negativos	7 ^a	8.50	59.50
	Rangos positivos	12 ^b	10.88	130.50
	Empates	20 ^c		
	Total	39		

Puede mencionarse entonces que la hipótesis de trabajo N° 3 no se logró, puesto que no se evidencian diferencias estadísticas significativas en la habilidad de respeto por la posición del otro después de la intervención realizada con los estudiantes de tercer semestre del Programa de Psicología de la Universidad de Nariño (Periodo B de 2009).

Habilidad de autorregulación y programa de intervención desde la controversia – socrática.

Hipótesis de trabajo 4: Se evidencian diferencias estadísticamente significativas en la habilidad de autorregulación, después de la intervención realizada en los estudiantes de tercer semestre del Programa de Psicología de la Universidad de Nariño (Periodo B de 2009).

Comprobación de hipótesis 4: En la habilidad de autorregulación del pensamiento crítico no se observó diferencias estadísticas significativas, esto se demuestra en el resultado estadístico de $-.646$. Es decir que en el grupo de estudiantes de tercer semestre del Programa de Psicología después de la aplicación del programa de intervención no se logró desarrollar la autorregulación como se esperaba (ver tabla 20).

Tabla 20 Resultado de la prueba de Wilcoxon para la habilidad de autorregulación.

	Autorregulación post - Autorregulación pre
Z	$-.646^a$
Sig. Asintót. (bilateral)	.518

Se puede observar en la tabla 21, que hay 13 estudiantes que subieron de nivel, 10 estudiantes bajaron de nivel y 16 estudiantes se mantuvieron en un mismo nivel antes y después de la aplicación.

Tabla 21 Rango de la prueba Wilcoxon para la habilidad de autorregulación.

		N	Rango promedio	Suma de rangos
Autorregulación post - Autorregulación pre	Rangos negativos	10 ^a	11.80	118.00
	Rangos positivos	13 ^b	12.15	158.00
	Empates	16 ^c		
	Total	39		

Puede mencionarse entonces que la hipótesis de trabajo N° 4 no se logró, puesto que no se evidencian diferencias estadísticas significativas en la habilidad de autorregulación después de la intervención realizada con los estudiantes de tercer semestre del Programa de Psicología de la Universidad de Nariño (Periodo B de 2009).

Pensamiento Crítico y programa de intervención desde la controversia – socrática.

Hipótesis de trabajo 5: Se evidencian diferencias estadísticamente significativas en el pensamiento crítico de los estudiantes de tercer semestre del Programa de Psicología de la Universidad de Nariño (Periodo B de 2009) después de la intervención realizada.

Comprobación de hipótesis 5: Con respecto al pensamiento crítico en los estudiantes de tercer semestre del Programa de Psicología (periodo B de 2009) se observó un desarrollo significativo, esto se demuestra por el resultado estadístico de -4,655 (ver tabla 22).

Tabla 22 Resultado de la prueba de Wilcoxon para las habilidades del pensamiento crítico.

	Post prueba – Pre prueba
Z	-4,655(a)
Sig. Asintót. (bilateral)	,000

Lo anterior indica que un total de 64 datos positivos demuestran el aumento de las habilidades de pensamiento crítico después del programa de intervención, sin embargo es importante revisar que de un total de 156 datos introducidos, 70 datos,

presentaron una estabilidad entre aplicación y aplicación. Los rangos negativos sugieren un total de 22 datos en los que hubo un descenso en cuanto a las habilidades de pensamiento crítico (ver tabla 23).

Tabla 23 Rango de la prueba Wilcoxon para las habilidades del pensamiento crítico.

		N	Rango promedio	Suma de rangos
Post - Pre	Rangos negativos	22(a)	39,27	864,00
	Rangos positivos	64(b)	44,95	2877,00
	Empates	70(c)		
	Total	156		

Puede concluirse que la hipótesis 5, sobre el desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico de los estudiantes de tercer semestre de psicología aumentó con el programa de intervención en controversia - socrática, sin embargo es importante mencionar que el análisis por rangos demuestra que en proporción mayor se presentaron datos en el rango de empates sobre los datos de los rangos positivos.

DISCUSIÓN Y RESULTADOS.

Cada vez el mundo se hace más cambiante y complejo, de hecho lo único que permanece es la constante del cambio, es así como en la actualidad se está viviendo una época de grandes cambios, pudiendo citar por ejemplo los cambios impulsados por la ciencia, las nuevas tecnologías y la globalización. Frente a estos la sociedad exige nuevas formas de concebir los procesos educativos, donde se requiere que la mente de los educandos se extienda de una forma que hasta ahora no ha sido relevante.

Al requerir que el pensamiento de los educandos refleje una mayor calidad intelectual es indispensable desarrollar las habilidades de pensamiento crítico desde los primeros niveles de formación educativa, siendo aun mas imprescindible en la formación universitaria, puesto que en este contexto se construyen escenarios de pensamiento para liderar el cambio social orientado al desarrollo regional y nacional desde las distintas áreas del saber. Ante estas circunstancias y la enorme necesidad de contribuir a los procesos intelectuales de los estudiantes universitarios, la Universidad de Nariño como un centro de formación integral, comprometido con la excelencia académica, debe constituirse en un espacio para fomentar el pensamiento crítico, desde las distintas áreas del saber.

Por lo tanto el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de tercer semestre de psicología (periodo B de 2009), apunta a una formación académica dirigida a la lógica de la argumentación, incluyendo la resolución de problemas, el manejo de la información, las habilidades de investigación y el desarrollo de las competencias comunicativas tanto orales como escritas enfocadas a la convivencia social. Así pues esta investigación permite la creación de herramientas que faciliten posiciones claras basadas en argumentos frente a una realidad existente.

A continuación se presenta la discusión de los resultados obtenidos, realizando un análisis de cada uno de los objetivos específicos que guió la investigación, con el fin de reflejar el grado en que se logro cumplir con cada uno de ellos, es por eso que de forma inicial se realiza un análisis sobre las habilidades del pensamiento crítico que se desarrollaron desde la técnica seleccionada, en seguida se hace referencia al modelo de intervención construido para el proceso investigativo,

continuando con una evaluación sobre las habilidades desarrolladas en la muestra elegida, para después analizar los efectos del programa de intervención y culminar con un análisis sobre la controversia – socrática como técnica de enseñanza del pensamiento crítico.

1. Las habilidades del pensamiento crítico y controversia - socrática.

Después de una revisión teórica extensa sobre las habilidades del pensamiento crítico desarrolladas por las técnicas discusión socrática y controversia, que son definitivas para conceptualizar la nueva técnica creada desde la experiencia obtenida en el grupo COGNICED denominada como controversia - socrática, se determina las habilidades que se pueden desarrollar a partir de esta técnica, encontrándose las siguientes: interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación, autorregulación, argumentación, claridad, respeto por la posición del otro, empatía intelectual y manejo de emociones. De las once habilidades del pensamiento crítico se seleccionan cuatro: inferencia, explicación, respeto por la posición del otro y autorregulación teniendo en cuenta que estas se pueden abordar en el contexto académico y permiten trabajar de forma implícita las habilidades restantes.

Se concluye entonces que estas cuatro habilidades se pueden trabajar dentro del contexto universitario porque las diferentes investigaciones sobre las que se fundamentó este trabajo, indican que desarrollar el pensamiento crítico a través de procesos de formación académica basada en estrategias de intervención, resultan útiles y dinamizan las disposiciones y habilidades con las que cuentan los estudiantes al ingresar al alma mater, esto es sustentado por González (2006), quien considera que:

Los jóvenes estudiantes llegan con las disposiciones necesarias para alcanzar pronto la capacidad de ser protagonistas del aprendizaje. Pero del aprendizaje concebido en forma amplia: aprender a conocer, a reconocer, a hacer, a compartir la existencia. Aprender a ser libres con esa libertad que es el despliegue de capacidades para abordar la realidad en el pensamiento, en los sentimientos y en la acción (p. 7).

Del mismo modo se considera que a través del proceso interventivo se puede trabajar indirectamente sobre las habilidades restantes, puesto que en el análisis previo de cada una de ellas se evidencia que se encuentra interrelacionadas entre sí, es decir que el trabajar sobre algunas de ellas puede generar efectos sobre las demás. Al seleccionar la habilidad de inferencia se considera que se está abordando transversalmente las habilidades de interpretación y análisis, puesto que la primera de ellas hace referencia a comprender profundamente, dar significado e importancia a la información que se posee de tal forma que puede usarse como argumentos validos; mientras que el análisis permite que esa misma información sea descompuesta en partes para determinar relaciones, compararla con otra existente y determinar también su eficacia formulando hipótesis sobre esta. Es decir que se relacionan con la habilidad de inferencia puesto que para considerar una información como pertinente, lograr obtener conclusiones, hipótesis conjeturas y consecuencias que se desprendan de los datos y emitir un juicio o una opinión se requiere examinar y analizar minuciosamente los datos que la conforman, atribuyéndole relevancia para su implementación como futuros argumentos frente a concepciones distintas del mismo tema.

Con respecto a la habilidad de explicación, que hace referencia a la capacidad de las personas de saber argumentar su posición de acuerdo o desacuerdo frente a un tema basándose en una lógica de razonamiento y utilizando evidencias que corroboren su punto de vista, puede afirmarse que está se encuentra estrechamente relacionada con las habilidades de clarificación y argumentación, al requerirse de una serie de elementos conceptuales que permitan justificar el punto de vista propio, fundamentándose en conclusiones y juicios adecuados, bien definidos, apropiadamente estructurados y nada ambiguos; elementos que son retomados por la clarificación y argumentación y que son relevantes para explicar acertadamente.

Frente a las habilidades de respeto por la posición del otro y autorregulación puede mencionarse que ambas se encuentran determinadas por las habilidades de empatía intelectual y manejo de emociones, puesto que reconocer como validos los argumentos del otro, implica ubicarse en su posición (empatía intelectual) reconocimiento y examinando como nuestras emociones influyen en las respuestas

que emitimos, en las posiciones que asumimos y finalmente comprender que en ocasiones nuestros propios argumentos pueden estar errados. Así mismo, el respeto por la posición del otro y la autorregulación se relacionan en la medida en que ser capaz de valorar otros puntos de vista contribuye a los procesos propios de resignificar y modificar algunas posiciones que están equivocadas y que deben mejorarse para convertirse en argumentos validos que contribuyan al proceso personal de aprendizaje.

Finalmente es importante resaltar que las habilidades seleccionadas son relevantes a la hora de desarrollar el pensamiento crítico desde la controversia – socrática, porque al tener en cuenta los pasos de la técnica, según Johnson y Johnson (1979;1985 citado en Betancourt, 2009), el estudiante necesita investigar y preparar una posición, apropiarse de ella, debatir posiciones contrarias y refutar ataques sobre su propia posición, invertir perspectivas y lograr acuerdos entre las posiciones, permitiendo manejar los desacuerdos en forma constructiva, promoviendo en los estudiantes ideas creativas, análisis de los problemas desde varios ángulos, aumentando la calidad de ideas puesto que hay un mayor aprendizaje de conocimientos, facilitando las relaciones interpersonales, es decir “la controversia causa mayor gusto y apoyo social entre participantes” (Betancourt, 2009, p. 73) y ayuda a la salud psicológica puesto que como lo menciona Johnson y Johnson (1979,1985, citado por Betancourt, 2009), en la controversia se genera “el aumento del amor propio, la capacidad social y la habilidad para enfrentarse con la tensión y la adversidad” (p. 73), concluyendo entonces que la técnica seleccionada favorece el desarrollo no solo de las cuatro habilidades escogidas (inferencia, explicación, respeto por la posición del otro y autorregulación), sino que genera efectos implícitos en las demás habilidades reconocidas para la controversia socrática como son: interpretación, análisis, evaluación, argumentación, claridad, empatía intelectual y manejo de emociones

2. Modelo de intervención del pensamiento crítico.

El modelo de intervención desarrollado en el presente proceso investigativo se basa en el modelo de evaluación de Betancourt (2009), representando el elemento esencial para su consolidación. El modelo propuesto por la autora demuestra su

utilidad y relevancia a la hora de proponer estrategias concretas dentro del contexto educativo para evaluar y fomentar las habilidades del pensamiento crítico en estudiantes, puesto que proporciona elementos indispensables para garantizar procedimientos acordes a los procesos de enseñanza – aprendizaje por los que atraviesan los educandos en sus diferentes niveles de escolarización y que están dirigidos a fomentar este tipo de pensamiento.

Después del análisis exhaustivo del modelo de evaluación, se concluye la necesidad de incorporar una fase adicional que complementará el trabajo que propone Betancourt (2009) en el desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico, así el modelo de intervención consta de un total de cuatro fases: Fase de determinación y definición de habilidades a evaluar; fase de construcción y validación del instrumento; fase de diseño del programa de intervención y fase de análisis de resultados; considerando que la inclusión de la tercera fase no solo fue relevante para alcanzar el objetivo propuesto en el estudio, sino que además representa un aporte para enriquecer las propuestas que están encaminadas a potencializar el pensamiento crítico en la población estudiantil, y por ende a contribuir a través de acciones específicas a los objetivos planteados por la educación en sus diferentes niveles de formación (primaria, básica secundaria, media y universitaria).

La importancia de aportar no solo a propuestas futuras sino a los objetivos de la educación en Colombia radica en la relevancia de formar seres humanos y ciudadanos que por sus características intelectuales, emocionales y morales sean capaces de contribuir con efectividad, y a través de propuestas y acciones coherentes con las necesidades y exigencias del país, a la transformación y avance de la sociedad de la que forman parte, con el propósito de optimizar procesos y generar beneficios; situación que se puede lograr al fomentar en los estudiantes el pensamiento crítico que es definido por el proyecto Delphi (1990 citado en Facione, 2007) como “un proceso intelectual que en forma decidida, regulada y autorregulada, busca llegar a un juicio razonable”, fortaleciendo capacidades intelectuales, garantizando trabajos objetivos y efectivos basados en una visión crítica que posibilita nuevas alternativas que los educandos pueden poner en práctica de manera autónoma, es decir que las estrategias dirigidas a desarrollar este tipo de pensamiento no solo ayudan a

fomentarlos, sino que brindan estrategias para que cada individuo de manera particular continúe asumiendo dicho proceso.

Por otra parte aún con la inclusión de una cuarta fase, este modelo de intervención continua rigiéndose bajo el abordaje en espiral propuesto por Betancourt (2009), es decir, las etapas fueron evaluadas y examinadas no solo por las investigadoras sino también por expertos externos al estudio, garantizando la autorregulación y corrección de los procesos propuestos para cada una de las fases, dando la posibilidad de retomar elementos anteriores para avanzar y optimizar las etapas de ser necesario, y con esto certificando una intervención seria basada en parámetros objetivos que estaba dirigida a un fin claro y concreto que fue el fomentar habilidades del pensamiento crítico en los estudiantes de tercer semestre de Psicología de la Universidad de Nariño (periodo B de 2009).

Basándose en la propuesta de Betancourt (2009), no solo se logra seleccionar algunas habilidades del pensamiento crítico para desarrollar, sino que en coherencia con estas mismas se elabora el instrumento que determina los efectos del programa de intervención. El instrumento diseñado para los estudiantes de tercer semestre del programa de Psicología de la Universidad de Nariño (periodo B de 2009), se aplicó antes y después de la intervención fundamentando sus ejes temáticos en las representaciones sociales, unidad que hizo parte de la asignatura Psicología social I. En él se plantearon enunciados y preguntas que facilitaron no solo la evaluación de los elementos teóricos sino que determinaron el nivel en el que se encontraban las habilidades seleccionadas.

Retomar para la elaboración del instrumento como para la intervención, contenidos que forman parte de los procesos académicos de enseñanza – aprendizaje de los estudiantes, resulta trascendental puesto que se busca desarrollar habilidades del pensamiento crítico desde los aportes propios que realiza el ámbito académico en las personas, al ser “la institución educativa un escenario privilegiado, pues allí aprendemos a vivir juntos, a trabajar en equipo y a identificar nuestras particularidades y diferencias en una permanente interacción con otros seres humanos” (Vélez, 2006, p. 3), interacción que posibilita trasladar a otros ámbitos de

la vida los elementos que se dan a conocer y apropiar en él, siendo entonces adecuado utilizar los contenidos académicos como medio para fomentar el pensamiento crítico.

En la fase de construcción, validación del instrumento y categorías de análisis se resalta el valioso papel que desempeñaron los expertos externos al proceso investigativo, puesto que a través de sus puntos de vista y recomendaciones se evidenció las inconsistencias existentes, que a pesar de la evaluación concienzuda por parte de las investigadoras no se había logrado visualizar, permitiendo de esta manera realizar las diferentes correcciones y optimizaciones que garantizaron la objetividad del instrumento y su adecuada implementación al cumplir con todos los requisitos pertinentes para el estudio. Del mismo modo estas acciones garantizaron un proceso ético y profesional en el análisis de los resultados donde los estudiantes se veían directamente involucrados, de ahí que se buscó amparar sus derechos siguiendo a cabalidad la ley 1090 de 2006, brindando y concluyendo información clara, completa y verídica.

Con respecto al programa de intervención puede mencionarse que los espacios que se construyeron para la potencialización de las cuatro habilidades buscaron basarse a cabalidad en los pasos estipulados por Johnson y Johnson (1979, 1985), implementándolos a un tema particular (representaciones sociales) que debía ser asimilado por los educandos, es decir que a través de la temática específica se logran trabajar procesos guiados a fomentar el pensamiento de tal forma que sean capaces de desarrollar estrategias para examinar la información proveniente del entorno y validarla; refutar o avalar el punto de vista del otro, defender y consolidar la perspectiva propia a partir de aportes externos y lograr consensos basados en la comprensión y análisis de las posiciones existentes, siendo esto coherente con lo que indica González (2006):

El pensar críticamente se aplica siempre a un contenido particular, en un contexto particular. Por lo tanto, el desarrollo o consolidación de la capacidad de pensamiento crítico tampoco se puede dar en un vacío. El desarrollo y la consolidación de la capacidad de pensamiento crítico

requieren la aplicación de las características generales a contenidos concretos (p. 27).

Además el trabajar con elementos propios del contexto educativo permite que los estudiantes coloquen en práctica estos temas en otros ámbitos logrando trasladar y generalizar acciones que los llevan a ser pensadores críticos. De esta manera los encuentros grupales logran nutrirse no solo de los aportes generados por las investigadoras, sino que los participantes se convierten en entes activos y dinámicos dentro de la investigación al avalar y complementar cada una de las herramientas y estrategias usadas, asimilándolas y apropiándolas.

Por otra parte, es importante mencionar que la temática representaciones sociales, en la que se implementó el programa de intervención constituyó un aporte para el desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico, teniendo en cuenta que los elementos conceptuales que constituyen a la temática mencionada, proporcionaron un mayor dominio de la información utilizada para llevar a cabo las diferentes sesiones a través de la controversia socrática, siendo esto evidenciado en el avance alcanzado en las habilidades de inferencia y explicación, puesto que los estudiantes lograron realizar planteamientos con argumentos más sólidos, deducir hipótesis y realizar afirmaciones razonables.

Frente a la categorización de las respuestas puede mencionarse que al ser detallada, clara y concisa permitió no solo la evaluación del nivel de desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico elegidas, sino que además concretó los distintos niveles de pensamiento que existen en torno a la controversia – socrática, siendo claramente identificables y convirtiéndose en un insumo determinante para verificar la efectividad del programa de intervención. Asimismo la categorización representa un aporte a futuras investigaciones que elijan como técnica a implementar la controversia – socrática puesto que es un parámetro validado, confiable y útil que se convierte en una herramienta de apoyo a procesos que buscan evaluar y fomentar las habilidades del pensamiento crítico en los estudiantes universitarios.

Puede concluirse entonces frente al modelo de intervención que se convierte en una fase importante de los procesos investigativos que buscan fomentar el pensamiento crítico dentro de los contextos educativos, puesto que al retomar las

unidades propias de la formación académica para desarrollar este tipo de pensamiento se está confirmando su relevancia en la formación profesional donde no se trata de dejar de enseñar lo que es propio de cada asignatura sino de aprovechar los espacios y conocimientos para que los estudiantes se conviertan en pensadores críticos capaces de proponer acciones para mejorar y contribuir al medio en el que viven, como lo menciona González (2006):

El conocimiento adquirido en las disciplinas se puede utilizar en forma efectiva cuando se está en la búsqueda de respuestas a problemas del mundo real, debe relacionarse con valores individuales y sociales, con una comprensión de la cultura del país y con las realidades políticas, económicas y sociales del entorno. Sólo así se pueden emitir buenos juicios sobre el diario acontecer (p. 27).

3. Desarrollo de las habilidades antes y después de la aplicación del programa de intervención.

Para determinar los efectos logrados con la intervención a través de la técnica de enseñanza controversia – socrática fue necesario conocer el nivel de pensamiento crítico en el que se encontraban los estudiantes inicialmente, teniendo en cuenta las habilidades seleccionadas, para ello se aplicó una prueba escrita, que permitió identificar:

Con respecto a la habilidad de inferencia se evidencia que la mayoría de estudiantes logran identificar elementos teóricos relacionados con el enunciado de la temática (representaciones sociales); sin embargo no formulan conclusiones, hipótesis y/o conjeturas, es decir que de los cuatro niveles a evaluar en la categorización para esta habilidad, 28 estudiantes se ubicaron en el segundo nivel. Los estudiantes restantes se encuentran distribuidos en el primer y tercer nivel para la habilidad de inferencia, por lo tanto esto sugiere que consiguen comprender de una manera adecuada la formulación de la pregunta, pese a ello retoman elementos en sus respuestas que no resultan suficientes para posicionarse dentro de los niveles superiores para esta habilidad.

En cuanto a la habilidad de explicación los estudiantes asumen una postura coherente con la pregunta formulada, sin embargo algunos optan por apropiarse en su respuesta la posición de otro ítem similar al expuesto. Por otra parte la gran mayoría de estudiantes logran evidenciar argumentos basados en el enunciado y en otros casos sustentan su opinión desde su aprendizaje y otros planteamientos teóricos; pese a ello ningún estudiante logra avanzar hacia el quinto nivel en la habilidad de explicación. Lo anterior sugiere que para los estudiantes el asumir una postura clara, comunicar y justificar de forma razonable su pensamiento constituye una debilidad evidente en la que se trabajaría para lograr avanzar hacia un nivel máximo dentro de la habilidad de explicación, siendo necesario que los estudiantes sean capaces “de ordenar y comunicar a otros los resultados del razonamiento; justificar el razonamiento y sus conclusiones en términos de evidencias, conceptos, metodologías, criterios y consideraciones del contexto presentando un razonamiento en una forma clara, convincente y persuasiva” (Delphi 1990 citado en Facione 2007, p. 143).

En la habilidad de respeto por la posición del otro se encuentra un número similar de estudiantes en el segundo y tercer nivel de categorización, lo que sugiere que los estudiantes anteponen su punto de vista evidenciándose escasa o nula aceptación del punto de vista del otro, mientras que otros reconocen la opinión del autor pero no la analizan.

En relación a la habilidad de autorregulación la mayor parte de estudiantes refutan o apoyan los elementos utilizados en respuestas anteriores, retomando argumentos preliminares, ampliándolos conceptualmente e identificando fortalezas y debilidades de las mismas, lo que indica que la gran mayoría de estudiantes se ubica en el nivel dos de autorregulación, que permite identificar que el estudiante difícilmente vislumbra sus debilidades y fortalezas en cuanto a sus argumentos y mucho menos es capaz de proponer elementos para mejorar y/o ampliar sus planteamientos.

En relación a la post prueba aplicada a los estudiantes se puede mencionar en cuanto a la habilidad de inferencia que los estudiantes avanzaron hacia un nivel superior, es decir, que no solo logran identificar elementos teóricos importantes, sino

que además son capaces de formular hipótesis, conjeturas y conclusiones que les permiten evidenciar las consecuencias que se extraen de lo expuesto.

Ante lo mencionado se puede afirmar que el avance significativo de un nivel a otro en esta habilidad implica que el estudiante sea capaz de hacer un planteamiento de argumentos, hipótesis y afirmaciones, haciendo uso de aspectos como la deducción e inducción para la estipulación de los mismos, teniendo en cuenta que esta habilidad permite al estudiante exponer sus creencias, sus opiniones y conceptos respecto a un evento.

Para la habilidad de explicación los estudiantes, muestran un claro progreso, puesto que sus respuestas evidencian explicaciones razonables que no solo se fundamentan en el enunciado, sino que priorizan argumentos propios basados en su aprendizaje social y planteamientos teóricos previos. Habilidad que le permite al individuo exponer ante otros sus opiniones e ideas, haciendo uso de argumentos, de diferentes elementos de respaldo como la razón y medios observables.

Con respecto a la habilidad de respeto por la posición del otro se identifica que los estudiantes se encuentran distribuidos en proporciones similares entre el segundo, tercer y cuarto nivel de la categorización. Dichos resultados sugieren que no es posible evidenciar con claridad si existió o no un avance significativo en el desarrollo de la habilidad, de forma similar ocurre con la habilidad de autorregulación en la que se podría sugerir que los estudiantes mantienen niveles equivalentes tanto en la pre-prueba como en la post-prueba, los resultados permiten afirmar que tanto la habilidad de respeto por la posición del otro como la de autorregulación están estrechamente relacionadas debido a que la autorregulación hace alusión a la autoevaluación que el pensante debe hacerse constantemente, incorporando y examinando el uso de las habilidades de: inferencia, explicación y respeto por la posición del otro, razón por la que el pensante debe valorar la objetividad de sus opiniones o la presencia de sesgos; es decir que la autorregulación exige al individuo cuestionarse así mismo en relación con otros puntos de vista.

4. Efectos del programa de intervención.

El programa de intervención se llevó a cabo desde la controversia – socrática, técnica que resulta eficaz para el desarrollo el pensamiento crítico, conclusión a la

que se llega a partir del análisis realizado a cada una de las habilidades que se buscó desarrollar durante la investigación.

Es importante mencionar que cada habilidad se desarrolló en diferente proporción, no obstante, esto no significa que no haya sido fomentado el pensamiento crítico puesto que entre las habilidades del pensamiento crítico existe una interdependencia que garantiza que los efectos logrados sobre una habilidad puede influir sobre las restantes. Tal como lo afirma Paul y Elder (2003), el pensador crítico debe ser capaz de inferir, explicar, respetar la posición del otro y autorregular su razonamiento, como un todo integrador, teniendo en cuenta que una habilidad lleva a la otra simultáneamente.

Las habilidades seleccionadas se trabajaron de forma conjunta durante la intervención, en algunas se obtuvieron resultados similares. Las habilidades de inferencia y explicación se desarrollaron significativamente, es decir que los estudiantes logran avanzar positivamente después de la aplicación del programa de intervención, lo que permite afirmar que el estudiante presenta primero que todo una alta disposición, que constituye un elemento central que promueve la ejecución de un acto, en este caso la motivación promueve el uso de la inferencia como habilidad propia del pensador crítico, de igual forma se establece que la disposición está íntimamente relacionada con las exigencias del medio. Partiendo del planeamiento de Ryle (1949 citado en Hueso, 2003), se deduce que la disposición se ejecuta, cuando el individuo percibe la necesidad de producir una determinada acción. Por tanto la habilidad de inferencia le permite al estudiante realizar planteamientos con argumentos mucho más sólidos, deducir hipótesis y realizar afirmaciones razonables, como lo afirma el proyecto Delphi (1990, citado por Facione, 2007), que afirma que el individuo al desarrollar la habilidad de inferencia es capaz de:

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. 28).

Finalmente se puede mencionar que el estudiante logra examinar la evidencia de los hechos, conjeturar alternativas y deducir conclusiones de forma crítica.

Por otra parte la habilidad de explicación también presenta un desarrollo estadístico significativo, siendo estos similares a los de la anterior habilidad, lo que permite asegurar que el estudiante finalmente se encuentra en capacidad de expresar sus opiniones e ideas ante otros, haciendo uso de argumentos, de diferentes elementos de respaldo como la razón y medios observables, en palabras de Facione (2007):

La explicación es la capacidad de expresar el resultado de nuestro razonamiento (una hipótesis, conclusiones, inferencia, opinión, creencia, etc.) de forma coherente y convincente, a partir de los elementos contextuales, metodológicos, evidenciales y/o conceptuales en el que se basa el razonamiento (p. 28).

De lo anterior se deduce que los estudiantes logran a partir de la habilidad de explicación describir resultados, justificar procedimientos y presentar argumentos razonables.

La habilidad de respeto por la posición de otro y autorregulación se analizan de forma conjunta, ya que las dos habilidades están estrechamente relacionadas a la hora de desarrollar el pensamiento crítico, debido a que cada una consecutivamente se convierten en una razón para que suceda la otra. Es necesario aclarar que en el caso de las dos habilidades los resultados estadísticos no fueron significativos con respecto a la pre y post- prueba aplicadas.

Es importante mencionar que la mayoría de estudiantes para estas dos habilidades se mantienen en el mismo nivel, siendo lo anterior evidente no solo en los resultados estadísticos, sino también en las diferentes sesiones que se llevaron a cabo en la aplicación del programa de intervención, en donde se percibió una escasa disposición de la mayoría de participantes a la hora de respetar la opinión del otro, motivo por el que trataron siempre de anteponer sus propios argumentos como absolutos y verdaderos, situación que imposibilitó el surgimiento de la habilidad de autorregulación, capacidad última dentro de un pensador crítico. Esta escasa motivación por parte de los estudiantes para autorregular su propio pensamiento y

respetar la opinión del otro incrementaba a medida que el estudiante presentaba un mejor manejo del tema a través del acceso a la información, lo anterior se sustenta desde los planteamientos de Paul y Elder (2005), quienes se refieren al egocentrismo como una barrera dentro del aprendizaje del pensamiento crítico, argumentando que es “la tendencia humana natural de ver todo en el mundo en relación con uno mismo, ser centrado en uno mismo” (Diccionario Webster del Nuevo Mundo s.f, citado en Paul & Elder 2005), lo que no permite tener en cuenta otras posiciones y asumir como válido un proceso de autoevaluación al considerar que los argumentos propios, son válidos, irrefutables y que no son susceptibles de cambios.

Por otra parte resulta importante mencionar dentro del desarrollo de las habilidades de autorregulación y respeto por la posición del otro, el aspecto de la respuesta en donde se asume la posición de otro ítem, como negativa del estudiante a reconocer y autoevaluar sus argumentos, de igual forma se evidencia en las respuestas a las preguntas de respeto por la posición del otro, en donde se mostraron renuentes en el reconocimiento de la validez que presentan otros planteamientos, que pueden convertirse en la posibilidad para complementar su propio pensamiento, para lograr un nivel de pensamiento más complejo.

Por otra parte cabe resaltar que esta investigación generó aportes valiosos a los procesos y proyectos de investigación del grupo de investigación COGNICED, que ha venido desarrollando otras investigaciones a partir de técnicas que permiten el desarrollo del pensamiento crítico, tal es el caso de la investigación planteada por Insuasty y Riascos (2010) denominada: “Efectos de la discusión socrática sobre el desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico de los estudiantes de primer semestre de Psicología de la Universidad de Nariño en el periodo B de 2009” y por otra parte la investigación desarrollada por Castro y Toro (2010) llamada: “Efectos de la discusión socrática y detección de información sesgada en el desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico en los estudiantes de séptimo semestre del Programa de Psicología de la Universidad de Nariño”, en la cual se hizo evidente que la habilidad de autorregulación no se logró desarrollar como se esperaba, puesto que requiere de un proceso constante y complejo que permita que los estudiantes se concienticen de la importancia de este proceso.

Pese a ello se debe indicar que en la habilidad de autorregulación algunos estudiantes lograron fomentarla, evidenciándose en las respuestas dadas durante la post prueba, donde lograban autoevaluar sus argumentos de forma objetiva y plantear estrategias para mejorarlas en caso de que no fueran validadas. A partir de esto se puede inferir que el avance de algunos estudiantes con respecto a la habilidad de autorregulación se explica a partir de las características particulares de cada participante dentro del proceso autónomo que cada uno desarrolló en las sesiones, siendo evidente que la motivación desempeña un papel fundamental para la realización de acciones encaminadas al desarrollo del pensamiento crítico. Esto es sustentado por Heikkilä y Lonka (2006), quienes proponen que un estudiante autorregulado es capaz de establecer tareas y metas razonables, así como también ser un ente activo dentro de su proceso de aprendizaje al hacerse responsable de este y mantener la motivación haciendo uso de las estrategias cognitivas y metacognitivas que le permiten optimizar su capacidad de análisis, evaluación, reflexión y regulación de su propio pensamiento.

Es a partir de lo mencionado anteriormente que se considera que el pensamiento crítico representa un aporte substancial en la capacidad cognitiva del estudiante, al ampliar su perspectiva de la realidad, permitiéndole realizar aportes a las necesidades y exigencias reales del contexto puesto que se desliga de sus prejuicios, estereotipos y creencias, reconociendo la necesidad de continuar desarrollando procesos de autorregulación y respeto por la posición del otro, puesto que son procesos proactivos que permiten a los estudiantes adquirir las destrezas del pensamiento crítico como la capacidad de interpretar, analizar y evaluar (Ignatavicius, 2001).

Finalmente cabe mencionarse como un aporte importante de esta investigación al contexto universitario, el desarrollo de niveles superiores de pensamiento en los estudiantes de tercer semestre de Psicología de la Universidad de Nariño (Periodo B de 2009), al contribuir en los procesos de apropiación y evaluación de conocimiento, puesto que a través de la implementación de la técnica controversia – socrática y retomando los planteamientos definidos por Betancourt (2009), los estudiantes lograron avanzar desde un pensamiento evasivo y unilateral a un pensamiento

plurilateral y relacional, es decir los estudiantes lograron tener en cuenta el punto de vista del otro para asumir una posición clara y con argumentos validados, pese a que algunos no desarrollaron la capacidad de adoptar y analizar otras posiciones para lograr acuerdos reales de las perspectivas, sino que por el contrario evidenciaban las similitudes existentes entre algunos planteamientos

5. La controversia – socrática como técnica de enseñanza del pensamiento crítico.

Teniendo en cuenta el objetivo general propuesto y lo mencionado a través de la discusión puede considerarse que se logra cumplir con el propósito de la investigación, al evidenciar que la controversia - socrática es útil como técnica para fomentar habilidades del pensamiento crítico en los estudiantes de tercer semestre del Programa de Psicología de la Universidad de Nariño (periodo B de 2009) al incorporarse dentro de una asignatura que hace parte de su formación profesional.

La controversia - socrática se convierte en una estrategia dinamizadora del pensamiento crítico, al propiciar condiciones para que cada estudiante logre desarrollar las habilidades del pensamiento crítico de forma particular pero teniendo en cuenta elementos que guían el proceso de aprendizaje común para todos, permitiendo reconocer que se puede trabajar este tipo de pensamiento dentro del contexto académico propiciando en los estudiantes características como “aumento en las habilidades de toma de decisiones, mayor dominio y retención de la materia y mayor habilidad para generalizar los principios aplicables” (Betancourt, 2009, p. 72) y por ende generando un efecto favorable en la formación de los participantes.

Asimismo lo expuesto anteriormente puede fundamentarse en el análisis realizado de las sesiones donde los estudiantes se caracterizaron por asumir una posición dinámica, participativa, reflexiva y crítica frente a los elementos teóricos tratados, a su perspectiva y a la posición del otro, puesto que examinaban la veracidad y utilidad de los argumentos, logrando evidenciar los aciertos y desaciertos existentes al interior del grupo y proponían alternativas para mejorar, es decir que a través de la implementación de la controversia – socrática se logró que el estudiante piense no solo sobre lo que está pensando, sino también sobre lo que está haciendo con el fin de

generar procesos que le permitan convertirse en un pensador crítico, argumento apoyado por González (2006) al considera que:

Las diferentes estrategias que fomentan el pensamiento crítico generan procesos en los estudiantes que le permiten llegar a juicios confiables o generar soluciones óptimas a problemas, a través de estos procesos que no son lineales ni son procesos sin memoria. Por el contrario son procesos reflexivos y autocorrectivos de pensamiento, es decir procesos en los cuales el individuo chequea continuamente su actividad de pensamiento con el propósito de revisar y, si es necesario, corregir o modificar bien sea una decisión o alguno de los elementos que la han originado (p. 11).

En este mismo sentido puede considerarse además que la controversia -socrática al ser aplicada dentro de las aulas y apropiada por los estudiantes logra salirse de los esquemas tradicionales del sistema educativo caracterizado por ser un sitio de instrucción, donde la relación estudiante-docente es unidireccional, puesto que es el docente el ente guiador y conocedor del saber y el estudiante un elemento vacío que requiere de esta ilustración, logrando la creación de ambientes donde el estudiante es el creador del conocimiento a partir de sus propias experiencias e historias y el docente una guía que aporta a este proceso desde su vida y conocimiento del mundo; esto es sustentado por González (2006) quien afirma que “la educación es un proceso donde los estudiantes son quienes construyen su propio conocimiento al conocer el mundo que los rodea y no como se pensaba antes, antes que esperan recibir la información de otros para interiorizarla” (p. 36) añadiendo que:

Conocer es leer el mundo, es transformarlo. Conocer es construir categorías del pensamiento que hagan posible la lectura del mundo, su interpretación, su transformación. No son categorías a priori del sujeto, sino que son parte de sí mismo, de su historia, de su vida, de su mundo. Ellas son el mundo y hacen el mundo (González, 2006, p. 49).

Por otra parte cabe mencionar que fomentar el pensamiento crítico en los estudiantes de tercer semestre de Psicología de la Universidad de Nariño (periodo B de 2009), responde a los procesos misionales formulados tanto por la Universidad de Nariño como por el Programa de Psicología, puesto que en la misión del alma mater se menciona: “La Universidad de Nariño, desde su autonomía y concepción democrática y en convivencia con la región sur de Colombia, forma seres Humanos, ciudadanos y profesionales en las diferentes áreas del saber y del conocimiento con fundamentos éticos”.(Proyecto Educativo de Psicología, 2005, p. 62). Frente a esta perspectiva el programa de Psicología menciona:

El Programa de Psicología de la Universidad de Nariño, asume el compromiso institucional de construir una mejor sociedad, a través de la formación integral de profesionales con excelentes calidades académicas, personales y sociales, que generen conocimiento y dinamicen procesos psicológicos en la región y fuera de ella.” (Proyecto Educativo de Psicología, 2005, p. 62).

Se busca entonces formar profesionales integrales que se caracterizan no solo por un conocimiento cabal de los contenidos propios de su profesión sino con valores y capacidades que trascienden conocimientos que les permiten actuar eficazmente, que permiten al individuo ser capaz de producir juicios confiables, interpretar la información que tiene disponible, determinando la naturaleza de un problema, analizándolo, encontrando alternativas de solución y tomando decisiones desde un pensamiento crítico y reflexivo, teniendo en cuenta que conocer la utilidad de los conocimientos permite al estudiante trasladar y aplicar lo aprendido en el contexto educativo a cualquier otro ámbito de la vida, logrando así uno de los objetivos fundamentales de la educación.

Puede considerarse entonces que el retomar cada disciplina y sus asignaturas para desarrollar el pensamiento crítico representa una estrategia efectiva, teniendo en cuenta que los educandos se hacen responsables por su propio aprendizaje, incrementando su nivel de participación en este proceso, logrando replantear que el

conocimiento no está sujeto únicamente a hechos y asignaturas aislados, sino que puede ser aplicable a situaciones reales, así mismo el estudiante logra proponer interpretar y desarrollar sus propias respuestas; creando espacios que le permiten experimentar con ideas y desarrollar conceptos, así como

Aumenta la motivación por aprender; hay mayor retención de conocimiento; se logra una comprensión más profunda y unas actitudes más positivas hacia el aprendizaje de la asignatura; mejora la asistencia; se despierta un interés por el tema o por la asignatura que no termina con la presentación del examen final (González, 2006, p. 30).

CONCLUSIONES.

A partir del análisis de los objetivos planteados en la investigación se puede mencionar que se logró fomentar el pensamiento crítico en los participantes, evidenciando que el programa de intervención a partir de la controversia – socrática es útil dentro del contexto académico.

Por otra parte se puede concluir que la presente investigación permite evidenciar las habilidades (Interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación, autorregulación, argumentación, claridad, respeto por la posición del otro, empatía intelectual y manejo de emociones) que se pueden desarrollar desde la controversia – socrática, una fusión entre discurso socrático y controversia propuesta por el grupo de investigación COGNICED, y representando un aporte significativo para posteriores trabajos investigativos.

A partir de la aplicación de la técnica de enseñanza controversia – socrática se logra contribuir en la formación profesional y personal de los estudiantes, puesto que son capaces de adoptar una postura frente a un tema determinado para posteriormente evaluarlo teniendo en cuenta el punto de vista del otro y de esta manera poder llegar a un pensamiento más complejo.

Por otra parte se puede corroborar que el modelo de evaluación del pensamiento crítico propuesto por Betancourt (2009), y retomado en esta investigación es útil para desarrollar habilidades de este tipo de pensamiento, teniendo en cuenta que este modelo presenta una forma en espiral permitiendo una revisión permanente y amplia tanto de los procesos, procedimientos y resultados, al tener en cuenta no solo la mirada del investigador, sino de expertos externos al proceso investigativo.

La investigación desarrollada permite evidenciar la utilidad de aplicar programas con carácter educativo para contextos universitarios, que promuevan la potencialización y desarrollo de habilidades cognitivas en los estudiantes, puesto que contribuyen al mejoramiento de la calidad en la educación superior.

De la misma forma se puede concluir que desarrollar el pensamiento crítico en estudiantes universitarios de Psicología constituye una herramienta determinante puesto que desarrolla las capacidades para identificar y formular problemas; obtener,

manejar y utilizar la información necesaria; evaluar, adecuar y elegir tanto las teorías como los procedimientos más convenientes para resolverlos, en busca del mejoramiento y la transformación de la comunidad, siempre en el marco de una ética social resultando fundamental en el rol que se desempeña en la sociedad.

LIMITACIONES.

En el desarrollo de este trabajo investigativo, puede mencionarse que una limitación está relacionada con el tiempo disponible para la aplicación del programa de intervención en la técnica de enseñanza controversia – socrática, puesto que se considera que el haber contado con un número mayor de sesiones hubiera permitido que los estudiantes de tercer semestre de Psicología adopten una posición reflexiva frente a su posición y al punto de vista del otro, puesto que en el proceso de regulación dentro del grupo se podría identificar aquellas fortalezas y debilidades cognitivas para posteriormente lograr una flexibilidad de pensamiento que permita desarrollar de manera más eficaz la habilidad de autorregulación.

RECOMENDACIONES.

Teniendo en cuenta la limitación mencionada, se recomienda que en posteriores investigaciones relacionadas con el desarrollo de habilidades desde el pensamiento crítico, se aplique el programa de intervención en las diferentes áreas curriculares abarcando como mínimo una unidad, puesto que esto permite que los estudiantes se encuentren en un contacto constante con la técnica de enseñanza implementada desde el pensamiento crítico, logrando de esta manera que los estudiantes comprendan la utilidad e importancia de desarrollar este tipo de pensamiento en su formación profesional y personal.

Asimismo, fomentar en el educando un pensamiento más complejo, flexible y reflexivo en diferentes áreas curriculares dentro del programa de Psicología de la Universidad de Nariño, permitiría que los estudiantes aporten en mayor medida a los nuevos retos a los que se enfrenta el programa, facilitando procesos académicos de mayor calidad que reflejen a la comunidad en general la formación de profesionales integrales capaces de responder de formar eficaz a las necesidades del contexto, y por ende avalando los reconocimientos que hasta hoy se han otorgado al programa en su ardua tarea de educara psicólogos comprometidos con la región y el país.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Acosta, C. (2002). Efectos del dialogo socrático sobre el pensamiento crítico en estudiantes universitarios. [Versión Electrónica] *Psicología desde el Caribe*, 010 (Enero-junio), pp.1 – 26
- Aguilera, Y., Castillo, M. & Zubirreta, M. (2005). Estrategia para fomentar el pensamiento crítico en estudiantes de Licenciatura en Enfermería. Instituto Superior de Ciencias *Revista Médicas de La Habana*, 19.
- Anicama, J. & Palacios, J. (2004). *Manual de investigación en psicología*. Lima, Perú: Universidad Nacional Federico Villareal.
- Álvarez, M. & León, G. (s.f.). Historia. *Universidad de Nariño*. Recuperado el 31 de agosto de 2009, de <http://www.udenar.edu.co/historia.aspx>.
- Bartle, R. (1987). Modelos y tendencias de la Formación Docente. En Davini, M. (Eds.). *Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje*. Recuperado el 15 de febrero de 2010, del sitio Web de la Organización de Estados Iberoamericanos: <http://www.oei.es/cayetano.htm>
- Bausela, E. (2005.). SPSS: un instrumento de análisis de datos cuantitativos. [Versión Electrónica] *informática educativa y medios audiovisuales*, 2, pp. 62-69.
- Bello, E. (2008). Pensamiento Crítico: hacia una reconstrucción del Discurso Pedagógico Universitario. [Versión Electrónica], *CONHISREMI, Revista Universitaria de Investigación y Diálogo Académico*, 4(1).
- Beltrán, J. (1996). *Juego de roles*. Recuperado el 15 de enero de 2009, del sitio Web de la Federación de Asociaciones de Peruanos en España: http://www.fedap.es/congreso_santiago/trabajos/c295/c295.htm
- Beltrán, M. & Torres, N. (2009). caracterización de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes de educación media a través del test HCTAES. [Versión Electrónica], *Revista del instituto de estudios en educación*, 11.
- Betancourt, S. (2009). *Evaluación del Pensamiento Crítico desde la Controversia*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España.
- Bhanzy. (1997). *Acerca del pensamiento crítico*. Recuperado el 8 de diciembre de 2008, del sitio web de la comunidad Ciber-Etica Holístico-Planetaria (CEHP): <http://www.geocities.com/Athens/Parthenon/2380/critico.html>.
- Boisvert, J. (2004) La formación del pensamiento crítico. Teoría y práctica. (Rubio. R, Trads.) . Ciudad de México, México: FCE. (Trabajo original publicado en 1993). En S. Montes (Eds.) *Principios de la Enseñanza del pensamiento crítico* (pp. 55-57). Ciudad de México, México: FCE.
- Brinkmann, H. (2002). *Apuntes de Psicología en el desarrollo*. Concepción, Chile: Universidad de concepción.
- Brown, A.L. (1987) .Metacognition, executive control, self-regulation and other more mysterious mechanisms. En F.E Weinert. & R.H Kluwe. (Eds.). *Metacognition, motivation and understanding* (pp. 65-116). New Jersey, United State: Lawrence Erlbaum Associates.
- Burón, J. (1993). *Enseñar a aprender: introducción a la metacognición*. Bilbao, España: Deusto-Mensajero.
- Cabrera, E. (2009, Abril- Junio). El coeficiente de correlación de los rangos de Spearman. Caracterización. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 8(2).

- Recuperado el 20 de Febrero de 2010 de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-519X2009000200017.
- Chacón, E & Vergara, D. (2003). Didáctica para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes Universitarios. [Versión Electrónica], *Educación Medica Superior*, 17 (2).
- Camargo, A. (2005). ¿Qué es el pensamiento crítico? [Versión Electrónica], *Revista Power Blogger*, 39.
- Campos, A. (2007). *Pensamiento crítico, técnicas para su desarrollo*. Bogotá, Colombia: Coop. Editorial Magisterio.
- Chaffee, J. (2000). Thinking Critically. En Sarmiento, P (2009). *La Enseñanza de la historia y el Pensamiento Crítico*.
- Castro, Y. & Toro, C. (2010). *Efectos de la discusión socrática y detección de información sesgada en el desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico en los estudiantes de séptimo semestre del Programa de Psicología de la universidad de Nariño*. Tesis de pregrado. Universidad de Nariño, San Juan de Pasto, Colombia.
- Cazau, P. (2006). *Introducción a la investigación en ciencias sociales*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Sivadit.
- Celuch, k., Black, G. & Warthan, B. (2009). Student Self-Identity as a Critical Thinker: The Influence of Attitudes, Attitude Strength, and Normative Beliefs. . Artículos en revistas. Recuperado el 25 de febrero de 2010, de la base de datos ERIC.
- Cook, Campbell & Perachio. (1990). Investigando con la realidad en psicología del deporte: el uso de diseños cuasi-experimentales. *Efdeportes.com*. Recuperado el 14 de marzo de 2010, de <http://www.efdeportes.com/efd46/invest.htm>
- Cortes, L. (1997). El renacimiento, transición al pensamiento moderno. En Davini, M. (1999). *Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje*. Recuperado el 15 de febrero de 2010, del sitio Web de la Organización de Estados Iberoamericanos: <http://www.oei.es/cayetano.htm>
- Davini, M. (1999). *Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje*, Buenos Aires, Argentina: Santillana.
- Domerque. (1993). *El Pensamiento Crítico*. Recuperado el 23 de octubre de 2008., del sitio web del Instituto de Salud Publica de México, CISS: http://www.docstoc.com/docs/21209325/el_pensamiento_cr%c3%ADtico.
- Ellis, J. (2005). *Aprendizaje Humano*. Madrid, España: Editorial Pearson Educación, S.A,
- Ennis, R. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. En A. Nieto & C. Saiz (Eds). *Relación Entre Las Habilidades y Las Disposiciones Del Pensamiento Crítico*. [Versión Electrónica], Universidad de Salamanca, España.
- Ennis, R. (1994). Critical thinking: What is it? (27 al 30 de marzo) Actas de la Reunión Anual Cuadragésimo Octavo de la Filosofía de la Sociedad de Educación de Denver, Colorado.
- Erazo, L. (2008). Reforma universitaria: responsabilidad de todos. [Versión Electrónica], *Udenar periodo*, 8, pp.1, 12.

- Facione P. (2007). *Actualización: Pensamiento crítico: ¿qué es y por qué es importante?*, Recuperado el 19 de agosto de 2009, del sitio Web Insight Assessment: <http://www.insightassessment.com/consulting>.
- Fisher, A. (2001). *Critical Thinking: An Introduction*. Cambridge, United Kingdom: University Press
- Flavell, J.H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. En L. Resnick (Eds.). *The nature of intelligence*. New York, United State: Wiley
- Freire, P. (1985). La política de la educación: cultura, poder y liberación. [Versión Electrónica], *Revista trimestral de educación comparada (París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación)*, XXIII. (3-4) pp. 463-484.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía, saberes necesarios para la práctica educativa*. Ciudad de México, México: Siglo Veintiuno, S.A. de C.V.
- Fuentes, J., Bueno, G & García, E. (1999). La Filosofía Hoy [Versión Electrónica], *El catoblepas*. 2 p. 16.
- García, E. (2001). Pensamiento creativo. En A. Paredes (Eds.) *Qué Qué; El arte de preguntar para enseñar y aprender mejor* (p.112). Ciudad de México, México: Byblos.
- Girelli, M., Dima, G., Reynoso M & Baumann, L. (2009). Aplicación de actividades para practicar habilidades de pensamiento crítico y superior en un curso universitario básico de electromagnetismo. Algunos resultados. *Journal.lapen.org.mx*. Recuperado el 28 de Abril de 2010.
- González, J. (2006). *Discernimiento. Evolución del Pensamiento Crítico en la Educación Superior*. Cali, Colombia: Universidad Icesi.
- Gordón, L. (1994). El efecto de enseñar las destrezas del pensamiento crítico en un curso introductorio de enfermería. [Versión Electrónica], *Revista Latino-Americana de Enfermagem*. 2 (2).
- Guzmán, L. (2008). El pensamiento crítico en relación con el nivel socioeconómico de los estudiantes de la universidad nacional del centro. *IX jornada de exposición de trabajos de investigación, universidad nacional del centro del Perú*
- Guzmán, S. & Sánchez, P. (2006). Efectos de un programa de capacitación de profesores en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes universitarios en el Sureste de México. [Versión Electrónica], *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (2).
- Hacia la ruta de la calidad: Cartilla explicativa. (s.f.). Universidad de Nariño.
- Hawes, G. (2003). Pensamiento crítico en la formación universitaria, proyecto Mecesusup. [Versión Electrónica], *Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional Universidad de Talca*.
- Heikkilä, A. & Lonka, K. (2006). Studying in higher education: students approaches to learning, self-regulation and cognitive strategies. *Studies in Higher Education*, 3 (1), pp. 99- 117.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2003). *Metodología de la Investigación*. Ciudad de México, México: McGraw Hill.
- Hueso, A. (2003). *Efecto de un programa de estrategias de aprendizaje sobre pensamiento crítico en el área de Ciencias Sociales*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España.

- Ignatavicius. (2001). Concept mapping: A strategy for teaching and evaluation in nursing education. [Versión Electrónica], *Nurse education in practice*, 6(4) pp.199-206.
- Insuasty, K. & Riascos, N. (2010). “Efectos de la discusión socrática sobre el desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico de los estudiantes de primer semestre de Psicología de la universidad de Nariño en el periodo B de 2009”. Tesis de pregrado. Universidad de Nariño, San Juan de Pasto, Colombia.
- Johnson, D.W. (1997). Academic Controversy. *The National Teaching & Learning*, 6 (6) pp. 1-4
- Johnson, D.W. & Johnson, R. (1979; 1985). Conflict in the classroom conflict: Controversy Versus Debate in learning Groups. *American Educational Research Journal*, 22 (2) pp. 237 -241
- Johnson, D.W. & Johnson, R. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D.W. & Johnson, R. (1995). Creative controversy: Intellectual conflict in the classroom. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D.W. & Johnson, R. (2009). Energizing Learning: The Instructional Power of Conflict. *Educational Researcher*, 38 (37)
- Johnson, D.W., Johnson, R. & Smith, K. (1997). *El Aprendizaje Cooperativo regresa a la Universidad: ¿qué evidencia existe de que funciona?*. Minneapolis, Minnesota: Universidad de Minnesota.
- Johnson, D.W., Johnson, R., & Smith, K. (1998). Active Learning: Cooperation in the College Classroom. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson D.W, Johnson, R. & Smith, K. (s.f.). Academic Controversy. En D.W., Johnson, R, Johnson. & K, Smith. (Eds.). *Active Learning: Cooperation in the College Classroom*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D.W., Johnson, R., & Tjosvold, D (2000). Constructive Controversy: The Value of Intellectual Opposition." En M, Deutsch & P. T. Coleman, (Eds.). *The Handbook of Conflict Resolution: Theory and Practice* San Francisco, State United: Jossey-Bas Publishers. pp. 65-85.
- Justicia, F. (1999). Estrategias cognitivas y metacognitivas en el proceso de enseñanza. En J. de la Fuente (Eds.). *Formación de formadores para la mejora de las estrategias de aprendizaje y estudio en los alumnos*. Almería, España: Universidad de Almería.
- Kant, E. (1978) Crítica de la razón pura. En J. Ramírez (Eds.). Principales Corrientes de la Filosofía. Monografias.com. Recuperado el 2 de mayo de 2010 de <http://www.monografias.com/trabajos2/sintefilos/sintefilos.shtml>.
- Kennedy, M., Fisher, M. & Ennis, R. (1991). Critical thinking: literature review and hended research. En L, Idol. & B.F. Jones. (Eds.). *Educational values and cognitive instruction: implications for reform*. New Jersey, United State: LEA.
- Kurland. (1995). En P, Facione. (2007). *Actualización: Pensamiento crítico: ¿qué es y por qué es importante?*, Recuperado el 19 de agosto de 2009, del sitio Web Insight Assessment: <http://www.insightassessment.com/consulting>.
- Lawson, A.E. (1993). At what levels of education is the teaching of thinking effective? En A. Hueso & J, Beltrán. (Eds). Fomento del Pensamiento Crítico mediante la intervención en una unidad didáctica sobre la técnica de detección de

- información sesgada en los alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria en Ciencias Sociales. *Psicología-online*. Recuperado el 25 de agosto de 2009 de <http://www.psicologia-online.com/ciopa2001/actividades/54/index.html>
- León, C. (2006). *Guía para el desarrollo del pensamiento crítico*. Lima, Perú: Fimart S.A.C.
- León O. & Montero I. (2003). *Métodos de investigación en Psicología y Educación*. Madrid, España: McGraw-Hill.
- Ley 30 de 1992. Ministerio de Educación. República de Colombia (1992, 28 de diciembre.). *Fundamentos de la Educación Superior*. Recuperado el 30 de agosto de 2009 de http://www.cna.gov.co/1741/articles-186370_ley_3092.pdf.
- Ley 1090 de 2006. Ministerio de Protección Social. República de Colombia (2006, 6 de septiembre). *Código Deontológico y Bioético y otras disposiciones*. Recuperado el 30 de agosto de 2009 de <http://www.minproteccionsocial.gov.co/VBeContent/Search.asp?cx=008925163247149945489%3Aujifxofqoww&cof=FORID%3A11&q=ley+1090&sa=Buscar&siteurl=www.minproteccionsocial.gov.co%2FVBeContent%2Fhome.asp#1086>
- Ley 142 de 1994. Ministerio de comercio, industria y turismo. República de Colombia. (1994, 11 de julio). *Los servicios públicos domiciliarios de acueducto, alcantarillado, aseo, energía eléctrica, distribución de gas combustible, telefonía pública básica conmutada y la telefonía local móvil en el sector rural*. Recuperado el 30 de agosto de 2009 de <http://www.antioquia.gov.co/organismos/gerenciaserviciospublicos/ley142de1994.pdf>
- Lipman. (1993). *El descubrimiento de Aristóteles*. Buenos Aires, Argentina: Facultad de Filosofía y Letras, Centro argentino de Filosofía para niños.
- Lipman. (1997). En Campos, A. (2007). *Pensamiento crítico, técnicas para su desarrollo*. Bogotá, Colombia: Coop. Editorial Magisterio.
- López, M. (2000). Elementos característicos de la personalidad creativa. En M, Calva (Eds.). *Pensamiento crítico y creatividad en el aula* (pp. 44-45), Ciudad de México, México: Trillas.
- Marciales, P. (2004). Diferencias en el tipo de inferencias generadas dependiendo del propósito de la lectura: estudiar crítico. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España.
- Martínez, H. (2009). La “tormenta y lucha” del adulto inmaduro.
- Maturano, C. Soliveres, M. & Macias, A. (2002). Estrategias Cognitivas y Metacognitivas En La Comprensión de un Texto de Ciencias Instituto de Investigaciones en Educación en las Ciencias Experimentales Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes. [Versión Electrónica] *Enseñanza de las ciencias*, 20 (3), pp. 415-425.
- McCombs, B.L. (1991). *Metacognition and motivation for higher level thinking*. Recuperado el 19 de mayo de 2009, del sitio web de Learning Disabilities Resource Community (LDRC): http://www.ldrc.ca/contents/view_article/157/
- McPeck, J. E. (1981). *El pensamiento crítico y la educación*. Nueva York, Estados Unidos: Prensa, St. Martin's.
- McPherson, K. & Owen, C. (2010). Evaluation of critical thinking skills of medical students. Recuperado el 20 de febrero de 2010, de la base de datos ERIC.

- Mesa, G. (2009). Elementos de pensamiento crítico en Paulo Freire: Implicaciones para la educación superior. Revista digital Matemática, Educación e Internet Recuperado el 10 de marzo de 2009, de http://www.cidse.itcr.ac.cr/revistamate/ARTICULOS_V10_N1_2009/RAIZ_DIGITAL/RaizDigital.pdf
- Meyers, C. (1986). *Enseñar a los estudiantes el pensamiento crítico*. San Francisco, Estados Unidos: Editor Jossey-Bass
- Monereo, C. (1990). Las estrategias de aprendizaje en la educación formal: enseñar a pensar y sobre el pensar. [Versión Electrónica] *Infancia y Aprendizaje*, 50, pp. 3-25.
- Moshman. (1998). Investigación psicopedagógica. En M, Limon (Eds.). A tribute to Paul R. Pintrich's. Contribution to Psychology and Education. [Versión Electronica] *Departamento de Psicología General, Universidad autónoma de Madrid*.
- Moscovici. (1979). Modelo de las representaciones sociales. En S. Araya (Eds). *Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión*. San José, Costa Rica: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO)
- Motulsky, H. (1999). *Analyzing Data with GraphPad Prism A companion to GraphPad*. San Diego CA, United State: GraphPad Software Inc.
- Muñoz, A. (2001). ¿Cómo Fomentar El Pensamiento Crítico en los Jóvenes en los Medios de Comunicación? Evaluación de la eficacia de un programa sobre pensamiento crítico. *Ponencia I Congreso Internacional sobre Ética en los Contenidos de los Medios de Comunicación e Internet*.
- Muñoz, A. (2002). *Desarrollo psicológico durante la adolescencia. Desarrollo cognitivo: el pensamiento del adolescente*, Recuperado el 1 de Noviembre de 2009, del sitio web de el portal CEPVI: <http://www.cepvi.com/articulos/adolescencia2.shtml>
- Newman, J. (1852). La idea sobre la Universidad. En Paúl, R y Elder, L. (Eds.). Una Guía para los Educadores en los Estándares de Competencia para el Pensamiento Crítico. Estándares, Principios, Desempeños y Resultados. Recuperado el 11 de septiembre de 2008, de la base de datos Critical Thinking.
- Nieto, A. & Saiz, C. (2002). Relación Entre Las Habilidades y Las Disposiciones Del Pensamiento Crítico. [Versión Electrónica], *Ergo, Nueva Época* 22(23), pp. 25-66.
- Osses, S. & Jaramillo, S. (2008). *Metacognición: Un Camino Para Aprender A Aprender*. [Versión Electrónica], *Estudios Pedagógicos XXXIV (1)*.
- Oviedo, H & Campos - Arias, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alta de Cronbach. [Versión Electrónica], *Revista colombiana de psiquiatría. XXXIV(004)* pp. 572-580.
- Páez, H. (2006). Planeamiento didáctico estratégico para el desarrollo del pensamiento crítico del estudiante. [Versión Electrónica], *Paradigma* 27 (1).
- Parga, M. (2004). La metacognición como requisito para la realización de proyectos de investigación en diseño. *Ponencia Primer Encuentro Nacional de Investigación en Diseño*.
- Paris, S.G. & Cross. (1983). En A. Hueso & J, Beltrán. (Eds). Fomento del Pensamiento Crítico mediante la intervención en una unidad didáctica sobre la

- técnica de detección de información sesgada en los alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria en Ciencias Sociales. Psicología-online. Recuperado el 25 de agosto de 2009 de <http://www.psicologia-online.com/ciopa2001/actividades/54/index.html>
- Paris, S.G. & Oka, E.R. (1986). Children's reading strategies, metacognition and Motivation. [Versión Electrónica], *Developmental Review*, 6, pp. 25-56.
- Paul, R. (1991). Enseñanza Socrática Recuperado el 3 de marzo de 2009, de la base de datos Critical Thinking.
- Paul, R. (1992) Six Types of Socratic Questions. Recuperado el 3 de marzo de 2009, de la base de datos Critical Thinking.
- Paúl, R. & Elder, L. (2003). La mini-guía 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.
- Paul. R. Elder. L. & Bartell. T. (1997). *Una Breve Historia de la Idea de Pensamiento Crítico*. Recuperado el 8 de octubre de 2008, de la base de datos Critical Thinking.
- Phan, H. (2009). The thought, effort, persistence, disruption and academic performance: A mediational approach. . Recuperado el 20 de febrero de 2010, de la base de datos ERIC.
- Perkins, Jay & Thisman. (1993). Más allá de las capacidades: una teoría disposicional de pensar. En N. Williams (Eds.). *Disposiciones para pensar críticamente*. Recuperado el 25 de agosto de 2009, del sitio web de Red maestros de maestros:
http://www.rmm.cl/index_sub.php?id_contenido=7152&id_portal=528&id_seccion=3489
- Pértega, S & Pita, S. (1997). *Estadística descriptiva de los datos*. Recuperado el 29 de agosto de 2009, del sitio web de Atención Primaria en la red:
<http://www.fisterra.com/mbe/investiga/10descriptiva/10descriptiva2.pdf>
- Piaget (1983). "Psicología y Pedagogía". En H. Brinkmann (2002). *Apuntes de Psicología en el desarrollo*. Concepción, Chile: Universidad de concepción.
- Pitchers, R. (2000). Critical Thinking in Education. En A. Hueso & J, Beltrán. (Eds). *Fomento del Pensamiento Crítico mediante la intervención en una unidad didáctica sobre la técnica de detección de información sesgada en los alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria en Ciencias Sociales*. Psicología-online. Recuperado el 25 de agosto de 2009 de <http://www.psicologia-online.com/ciopa2001/actividades/54/index.html>
- Portilla, C. & Rugarcía, A. (1993). *El pensamiento crítico y creativo y la educación superior* (p.54). Puebla, México: Magistralis.
- Priestley, M. (2002). *Técnicas y estrategias del pensamiento crítico*. Ciudad de México, México: Trillas.
- Proyecto Delphi. (1990). Resumen, recuperado el 25 de noviembre de 2009 de <http://www.inacap.cl/>
- Proyecto Educativo del Programa de Psicología de la Universidad de Nariño. (2005). Recuperado el 31 de agosto de 2009, del sitio web de la Universidad

- de Nariño:
http://www.udenar.edu.co/contenido/programasu/pregrado/documentos/psicologia/Historia_Departamento_de_Psicologia.pdf.
- Quitadamo, I. & Kurtz, M. (2007). Aprender a mejorar: utilizar la escritura para aumentar el rendimiento Pensamiento Crítico en la Educación General Biología. Artículos en revistas. Recuperado el 25 de noviembre de 2009, de la base de datos ERIC.
- Quitadamo, I., Brahler, C. & Crouch, G. (2009). Team peer learning: a prospective method to Increase Critical Thinking in Undergraduate Courses. Recuperado el 25 de febrero de 2010, de la base de datos ERIC.
- Ramírez, A. (s.f). *Metodología de la investigación*. Santa Fe de Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.
- Rendon, M & Ramirez, M. (s.f.). El desarrollo cognitivo y su relación con el aprendizaje. Recuperado el 15 marzo de 2010, del sitio web de la universidad de antioquia:
<http://ayura.udea.edu.co/pedagogia/lecciones%20inaugurales/alexandra2.htm>
- Romero, R., Acosta M., Paba, Z & Prado, A. (2009). La lectura como generadora de pensamiento crítico. [Versión Electrónica] *Trabajo de investigación de Pregrado, Universidad del Magdalena, Colombia*.
- Ryle. (1949). Descartes Myth. En A. Hueso & J, Beltrán. (Eds). Fomento del Pensamiento Crítico mediante la intervención en una unidad didáctica sobre la técnica de detección de información sesgada en los alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria en Ciencias Sociales. Psicología-online. Recuperado el 25 de agosto de 2009 de <http://www.psicologia-online.com/ciopa2001/actividades/54/index.html>
- Santiuste. (2001). Pensamiento crítico diferencias entre estudiantes. En Marciales, P. (2002). Diferencias en el tipo de inferencias generadas dependiendo del propósito de la lectura: estudiar crítico. *Ponencia I Congreso Hispano-Portugués de Psicología y IX Congreso de la Sociedad Española*.
- Sarmiento, P. (2009).La Enseñanza de la historia y el Pensamiento Crítico. Recuperado el 3 de marzo de 2009, de la base de datos Critical Thinking.
- Scriven, M & Paul, R. (1992). *El Pensamiento Crítico definido*. Folleto en la conferencia de Pensamiento Crítico. Atlanta, GA. Estados Unidos.
- Sebastiani, Y. (2004). Promoviendo el pensamiento crítico y creativo en la escuela. *Revista de educación, cultura y sociedad UMBRAL, FACHSE (UNPRG)*, IV (7) pp. 115-120.
- Seker, H. & Komur, S. (2008). La relación entre las habilidades de pensamiento crítico y en clase cuestionar los comportamientos de Enseñanza de Inglés de estudiantes. Recuperado el 7 de enero de 2010 de la base de datos ERIC.
- Serrano, M. (2008). *El desarrollo de la comprensión crítica en los estudiantes universitarios: hacia una propuesta didáctica*. Mérida. Venezuela: Universidad de Los Andes.
- Siegel, H. (1988). Educating Reason: Rationality, Critical Thinking and Education. En A. Mejía & R. Zarama (Eds.). *la promoción de Pensamiento Crítico en Ingeniería*. [Versión Electrónica]. *Revista de ingeniería Universidad de los andes*, 20.

- Solís, P., Gutiérrez, P. & Díaz, M. (1996). "El Desarrollo del Pensamiento Cognoscitivo. [Versión Electrónica], *Revista Latinoamericana de Psicología*, 28 (1), pp. 31-60.
- Stratton, J. (1999). *El pensamiento crítico de los estudiantes universitarios*. Reino Unido, Gran Bretaña e Irlanda del Norte: Rowman & Littlefield Publishers
- Stupnisky, R., Renaud, R., Daniels, L., Haynes, T. & Perry, R. (2008). The interrelation of available first-year university students' Critical Thinking, Perceived Control and Academic Achievement Scholar. Recuperado el 25 de febrero de 2010, de la base de datos ERIC.
- Tejero, P. (2007). *Del pensamiento griego a la modernidad*. Recuperado el 8 de octubre de 2008, del sitio web de Profeblog.es: <http://profeblog.es/paco/filosofiai/del-pensamiento-griego-a-la-modernidad/>.
- Tishman & Andrade (1995). Disposiciones de pensamiento: Una revisión de teorías, prácticas y temas de actualidad. Recuperado el 15 de octubre de 2008, del sitio web de Wide World: <http://learnweb.harvard.edu/andes/thinking/docs/Dispositions.htm>
- Torres, C. (1989). Proyecto de Cayey: Una investigación sobre la calidad de pensamiento de los estudiantes de primer ingreso del Colegio Universitario de Cayey. [Versión Electrónica] *Revista de ciencias sociales*.
- Uribe, H. (2008). El pensamiento crítico en la educación superior. [Versión Electrónica], *Criterios - Cuadernos de Ciencias Jurídicas y Política Internacional*, p. 17-33
- Valenzuela, J. & Nieto, A. (1997). Motivación y Pensamiento Crítico: Aportes para el estudio de esta relación. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*. XI (28).
- Vera, L. (2003). *Nivel de dominio de destrezas de pensamiento crítico en el currículo universitario, su relación con los índices de aprovechamiento académico y las expectativas de profesores entre estudiantes de primer año de universidad*. Tesis doctoral. Universidad Interamericana de Puerto Rico.
- Vélez, C. (2006). *Formar para la Ciudadanía*. Santa Fe de Bogotá, Colombia: IPSA.
- Villarini, A. (1991) *Manual para la enseñanza de destrezas de pensamiento*. (p. 46) San Juan: Pell.
- Wagner, Wolfgang & Echebarrieta. (1993). Representaciones sociales. En F. Morales. *Psicología Social*. Madrid, España: Mac Graw- Hill.
- Zamudio B. (s.f.) Habilidades retóricas y pensamiento crítico en la argumentación. En A. Ascione (Eds). *Argumentación, pensamiento crítico y polifonía*. Recuperado el 7 de noviembre de 2008, del sitio web de Ciclo Básico Común (CBC): <http://www.cbc.uba.ar/dat/inves/zamudio.html>

ANEXOS.

Anexo 1

Cronograma.

ACTIVIDAD	2008				2009																															
	JUN.				JUL.				AGT.				SEP.				OCT..				NOV..				DIC.				ENE..							
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4				
Construcción del proyecto																																				
Entrega del anteproyecto ante Comité Curricular.																																				
Análisis de las habilidades que desarrolla la controversia socrática																																				
Construcción del Instrumento																																				
Validación del instrumento																																				
Diseño del programa de intervención																																				
Diseño del programa de intervención																																				
Aplicación y análisis de la prueba piloto.																																				
Aplicación del programa de intervención Pre prueba- Post prueba																																				
Análisis de resultados																																				
Entrega del informe final																																				
Construcción del proyecto																																				

ACTIVIDAD	2009
-----------	------

Anexo 2

Formato consentimiento informado por parte de la docente.

UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PSICOLOGIA
EFECTIVIDAD DE LA TECNICA CONTROVERSIA SOCRATICA EN EL
DESARROLLO DE LAS HABILIDDES DEL PENSAMIENTO CRÍTICO
DE LOS ESTUDIANTES DE TERCER SEMESTRE DE PSICOLOGIA DE
LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO EN EL PERIODO B DE 2009
FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO POR PARTE DE LA
DOCENTE

Yo _____ identificada con CC _____, en calidad de docente de la asignatura Psicología Social I que hace parte del Pensum académico del Programa de Psicología dictada a los estudiantes de tercer semestre, autorizo a ANDREA PATRICIA ENRIQUEZ BURBANO y PATRICIA CASTILLO POPAYAN en calidad de co-investigadoras del grupo de investigación COGNICED a aplicar el programa de intervención para desarrollar las habilidades del pensamiento crítico a través de la técnica controversia socrático, dentro de la presente asignatura.

Se firma el día _____ del mes _____ de 2009.

Docente a cargo de la asignatura

Anexo 3

Consentimiento informado por parte de los estudiantes de tercer semestre de psicología (periodo B 2009).

Anexo 4

Instrumento.

INSTRUMENTO PARA EVALUAR LA EFECTIVIDAD DE LA TÉCNICA CONTROVERSIAS SOCRÁTICAS EN EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES DEL PENSAMIENTO CRÍTICO DE LOS ESTUDIANTES DE TERCER SEMESTRE DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO EN EL PERIODO B DE 2009.

FECHA: _____
NOMBRE: _____
EDAD: _____ SEXO: M _____ F _____
LUGAR DE NACIMIENTO _____
LUGAR DE PROCEDENCIA _____
COLEGIO DEL CUAL FUE EGRESADO _____
ESTADO CIVIL SOLTERO _____ CASADO _____ No. DE HIJOS _____
NIVEL SOCIOECONÓMICO _____

¡SE CRÍTICO EN TUS RESPUESTAS!

A continuación encontraras diferentes enunciados, en tus repuestas recuerda ser crítico.

A. La representación social de Moscovici es un proceso en el cual los individuos juegan un papel activo y creador de sentido. Para este autor, las representaciones se originan o emergen en la dialéctica que se establece entre las interacciones cotidianas de los sujetos, su universo de experiencias previas y las condiciones del entorno y “sirven para orientarse en el contexto social y material, para dominarlo.” (Moscovici, 1979: 18).

1. Teniendo en cuenta los componentes de la anterior definición explícala a través de un ejemplo concreto.
2. Argumenta a partir de tus conocimientos previos la opinión que merece esta definición.
3. ¿Crees que los argumentos que el autor utiliza son suficientes para explicar el concepto? Porque.
4. ¿Crees que tus argumentos fueron validos para dar respuesta a las preguntas anteriores? Porque.

B. Moscovici (1979) menciona las dimensiones que constituyen a las representaciones sociales:

- La Información: se refiere al volumen de conocimientos que el sujeto posee de un objeto social, a su cantidad y calidad, la cual puede ir desde la más estereotipada hasta la más original.

- La actitud: expresa la orientación general, positiva o negativa frente al objeto de representación. En consecuencia, conocer o establecer una representación social implica determinar qué se sabe (información), qué se cree, cómo se interpreta (campo de la representación) y qué se hace o cómo se actúa (actitud).

La actitud nos expresa el aspecto más afectivo de la representación, por ser la reacción emocional acerca del objeto o del hecho. Es el elemento más primitivo y resistente de las representaciones y se halla siempre presente aunque los otros elementos no estén. Es decir, la reacción emocional que puede ser tenida por una persona o un grupo sin necesidad de tener mayor información sobre el hecho a estudiar.

1. Teniendo en cuenta las dimensiones que plantea el autor acerca de las representaciones sociales explícalas a través de un ejemplo concreto.
2. ¿Qué opinión darías con respecto a esta definición?
3. ¿Piensas que los argumentos del autor fueron suficientes para explicar las dimensiones de la representación social? Porque.
4. ¿Crees que utilizaste los argumentos necesarios para contestar las preguntas anteriores? Porque.

C. La racionalidad que se atribuye a las representaciones sociales se basa en el argumento de que en la vida social los individuos raramente creen y actúan sin consultar explícita o implícitamente la sabiduría social y cultural disponible, esto es, el conocimiento compartido y los sistemas de creencias de los grupos y subgrupos a los que pertenecen. En este sentido, el adjetivo “racional” se aplica a todo el pensamiento/creencias/conductas en la medida en que se conforman a una interpretación de la realidad colectivamente establecida (Wagner, 1993)

1. Teniendo en cuenta los aspectos relevantes que se mencionan en el anterior enunciado, explícalo a través de un ejemplo
2. A partir de sus conocimientos argumenta la opinión que tienes frente a lo que refiere el autor.
3. ¿Consideras que los argumentos utilizados por el autor para referirse a las representaciones sociales son suficientes? Porque
4. ¿Consideras que tus argumentos fueron validos para responder a los anteriores cuestionamientos? Porque.

Anexo 5

Formato de validación.

INSTRUMENTO PARA EVALUAR LA EFECTIVIDAD DE LA TÉCNICA CONTROVERSIA - SOCRÁTICA EN EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES DEL PENSAMIENTO CRÍTICO DE LOS ESTUDIANTES DE TERCER SEMESTRE DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO EN EL PERIODO B DE 2009.

OBJETIVO: Esta prueba se realiza con el propósito de evaluar la efectividad de la técnica controversia socrática en el desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico de los estudiantes de tercer semestre de Psicología de la Universidad de Nariño en el periodo B de 2009

DISEÑO: El presente instrumento se aplicará como preprueba – postprueba con un solo grupo.

ATRIBUTO: Habilidades del pensamiento crítico desde la controversia socrática.

CONTENIDO: El atributo a evaluar abarca aspectos relevantes que son necesarios para tener en cuenta en su definición tales como:

Pensamiento crítico: es de tipo intelectual, autodirigido, autodesarrollado y autorregulado por el mismo pensante, de tal forma que el individuo logra alcanzar este tipo de pensamiento de forma particular, pero bajo la demanda de elementos que guían este proceso, por este mismo hecho no puede afirmarse que pensamiento crítico es una mera crítica a los eventos o teorías, no es la tendencia a encontrar fallas o errores en un aspecto, por el contrario es un proceso objetivo, sin sesgos.

Discurso Socrático: una de las técnicas más utilizadas y efectivas para el desarrollo del pensamiento crítico, ya que usa del método utilizado por Sócrates, denominado por él mismo como mayéutica, es decir, el arte de preguntar, a través de este se pretende construir su propio conocimiento(Fuente & col, 2008). Permite indagar y profundizar sobre las evidencias de un evento, a través de un interrogatorio a profundidad, esto implican ir más allá de las simples evidencias, de cierta forma es obligar a pensar, por lo tanto se determina la eficacia de la técnica frente al desarrollo del pensamiento crítico, sustentado desde la afirmación de Paúl (1991; citado por Hueso 2001), quien plantea que a través de la discusión socrática los estudiantes aprenden que todos los pensamientos deben orientarse en cuatro direcciones: Su origen: ¿de donde provienen?; su base: ¿Qué fundamentos tiene?; sus conflictos con otros pensamientos: ¿Cómo confrontarían a alguien que diga algo contrario a lo que el estudiante propone?; sus implicaciones y consecuencias

Controversia: Johnson & Johnson (1979, 1995) argumentan que la controversia es confrontar dos puntos de vista divergentes, lo cual genera una incertidumbre o un

conflicto conceptual, generando una reconceptualización y la búsqueda de información, emitiéndose conclusiones reflexivas y constructivas. La controversia se genera cuando una persona expone sus ideas, argumentos, conclusiones, teorías y opiniones, y estas son incompatibles con los de otro, como consecuencia se intenta llegar a un acuerdo Johnson & Johnson (1995), este mismo planteamiento es propuesto por Campos (2007), quien manifiesta que esta se caracteriza por la discrepancia de un asunto específico, es la disputa entre dos partes que se encuentran en desacuerdo. Por lo tanto puede establecerse que es un mecanismo de polémica, desarrollando la participación, generando reflexiones, nuevas explicaciones e ideas, construyendo un conocimiento amplio, preciso, profundo, lógico y estableciendo acuerdos por las dos partes opuestas que se disputan dentro de la controversia.

La controversia - socrática: se define como una estrategia eficaz para el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, en la cual se utiliza cada uno de los pasos que fueron estipulados por Johnson & Johnson (1989, 1995): investigar y preparar una posición que se apropiara, presentarla y defenderla, refutar otros puntos de vista y refutar ataques a su propia opinión y crear una síntesis con argumentos, que todo el mundo puede aceptar; manejándose a partir de la discusión socrática, esto permite que sea una técnica eficaz de enseñanza que facilita los procesos para el desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico, permitiendo al estudiante adoptar una postura crítica frente a un tema determinado, argumentado a través de preguntas socráticas que cuestionan al oponente, generando una actitud reflexiva que contribuye a la construcción y amplitud del saber, dando lugar a conclusiones consensuadas producto de diversas perspectivas.

Habilidades por cada técnica

Discurso socrático

Interpretación: Lograr una comprensión profunda de los conocimientos que se han adquirido y los cuales se implementan como información a la que se le ha atribuido sentido, significado e importancia para usarse como argumentos validos y consistentes. Categorizar, decodificar y clarificar de significados.

Análisis: Esta habilidad nos permite descomponer en todas sus partes esenciales, tratar de descubrir nuevas relaciones y conexiones. Implica a su vez comparar información, contrastarla, clarificarla, cuestionar creencias, formular hipótesis, conclusiones.

Inferencia: 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, opiniones, conceptos, descripciones, preguntas u otras formas de representación

Explicación: Esta habilidad se refiere a saber argumentar una idea, plantear su acuerdo o desacuerdo, manejar la lógica de la razón y utilizar evidencias y razonamientos al demostrar procedimientos o instrumentos que corroboren lo expuesto.

Clarificación: Proposición Comprensible, el significado puede alcanzarse, Paul, Elder.(2005) Implica realizar definiciones bien estructuradas con límites definidos, expresando el juicio en términos no ambiguos. (Hawes, 2003).

Argumentación: Es una actividad social, intelectual y verbal que sirve para justificar o refutar una opinión y que consiste en una constelación de enunciados dirigidos a obtener la aprobación de la audiencia. Utilizada para comunicar la información detectando las razones que la fundamentan obteniendo conclusiones. (Hervas, 2006).

Auto-regulación: Monitorear en forma consciente nuestras actividades cognitivas, los elementos utilizados en dichas actividades y los resultados obtenidos aplicando, principalmente, las habilidades de análisis y de evaluación a nuestros juicios con el propósito consciente de cuestionar, validar, o corregir bien sea nuestros razonamientos o nuestros resultados. (Proyecto Delphi, 1990)

Controversia:

Interpretación

Análisis

Evaluación

Inferencia

Explicación

Autorregulación

Respeto por la posición del otro: “Estar consientes de que hay que tratar todos los puntos de vista de la misma forma, a pesar de los sentimientos o intereses personales, que uno, sus amigos, su comunidad o su nación tengan” (Paul & Elder, 2003), es decir la habilidad de las personas para entender y comprender de manera objetiva los puntos de vista de otros aun cuando estos no sean afines a los propios.

Empatía intelectual: La habilidad con la que cuentan las personas para entender los argumentos de los demás desde las premisas expuestas por estos y no desde las propias, logrando razonar a partir de las inferencias de otros. Del mismo modo implica la capacidad para aceptar de manera consiente que en algunos ocasiones los argumentos propios han estado o pueden ser errados pero que existe la posibilidad para corregirlos.(Paul & Elder, 2003)

Manejo de emociones: Según Goleman (1996 citado en Betancourt, 2009) en las emociones se presenta una ruptura del equilibrio humano, que es necesario reconocerla, ser consciente del por qué de ella, aceptarla y expresarla en el momento y la forma adecuada. Es decir que es la habilidad de las personas para conocer y reconocer los sentimientos y emociones propios y de los demás, siendo consientes de

la influencia de estos sobre el comportamiento social y sobre las respuestas que se generan.

Inferencia

Explicación

Respeto por la posición del otro

Autorregulación

POBLACION: La presente investigación se desarrollará en los estudiantes del programa de Psicología de la Universidad de Nariño (periodo B de 2009).

MUESTRA: La presente investigación se desarrollará en estudiantes de tercer semestre del programa de Psicología de la Universidad de Nariño (periodo B de 2009)

FORMATO: El formato apunta a como es la prueba en este caso la prueba será de tipo ítem porque se pretende que cada ítem evalúe o mida un rasgo del atributo. Esta prueba cumple las siguientes características:

Preguntas abiertas.

Posibilidad de aplicación: Individual

La forma de la aplicación será de Papel y Lápiz

ESTRUCTURA DE LA PRUEBA:

HABILIDADES DEL PENSAMIENTO CRÍTICO DESDE LA TECNICA CONTROVERSIA -SOCRÁTICA.	
	ITEMS
Inferencia	3
Explicación	3
Respeto por la posición del otro	3
Autorregulación	3
<i>TOTAL</i>	<i>12</i>

VALIDACION DE ITEMS

<i>NOMBRE DEL JURADO:</i>		<i>FECHA:</i>	
<i>POBLACIÓN OBJETIVO:</i> ESTUDIANTES DE TERCER SEMESTRE DEL PROGRAMA DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO (PERIODO B DE 2009)			
<i>ATRIBUTO:</i> Habilidades del pensamiento crítico desde la Controversia - Socrática.			
<i>RECUERDE CALIFICAR EL INSTRUMENTO DE LA SIGUIENTE MANERA</i>			
<i>0= NO PERTINENTE</i>			
<i>1= PERTINENTE</i>			
<i>HABILIDADES</i>	<i>ITEMS</i>	<i>PERTINENTE</i>	<i>NO PERTINENTE</i>
<i>INFERENCIA</i>	1		
	2		
	3		
<i>EXPLICACION</i>	1		
	2		
	3		
<i>RESPETO POR LA POSICION DEL OTRO</i>	1		
	2		
	3		
<i>AUTOREGULACION</i>	1		
	2		
	3		

FIRMA DEL JUEZ _____

Anexo 6

Programa de Intervención.

Población: Tercer semestre de Psicología, Periodo B 2009.

No. De Sesiones: 6 sesiones

No. De Horas: 12 horas.

Responsables: Patricia Castillo Popayán.

Andrea Patricia Enríquez Burbano.

Objetivo General

Desarrollar las habilidades del pensamiento crítico en los estudiantes de tercer semestre de Psicología, teniendo en cuenta las representaciones sociales como temática y la controversia socrática como herramienta.

Objetivos Específicos

Conocer el nivel de pensamiento crítico que manejan los estudiantes de tercer semestre de Psicología, antes y después del proceso interventivo.

Determinar el nivel de manejo que poseen los estudiantes de tercer semestre de Psicología, frente a la temática de representaciones sociales durante el proceso interventivo.

Identificar el nivel de inferencia que los estudiantes de tercer semestre de Psicología poseen durante el proceso de intervención.

Establecer el nivel de explicación que los estudiantes de tercer semestre de Psicología poseen durante la intervención.

Potencializar el respeto por la posición del otro en los estudiantes de tercer semestre de Psicología durante el proceso de intervención.

Fomentar el proceso de autorregulación en los estudiantes de tercer semestre de Psicología durante el proceso de intervención.

Metodología de las sesiones

Sesión no. 1

Fecha: 10 de noviembre de 2009.

Tema: aplicación de la pre-prueba.

1. Inicialmente se realizara la presentación de las responsables del proceso de intervención a los estudiantes de tercer semestre de Psicología, con el propósito de explicar el objetivo de la intervención. (30 minutos.)

2. A continuación se realizara la aplicación del instrumento a los estudiantes de tercer semestre de Psicología (50 minutos).
3. Una vez finalizada la aplicación del instrumento se explicara a los estudiantes la metodología a implementar.

Sesión No. 2

Fecha: 10 de noviembre de 2009

Tema: Rol de generó (machismo y feminismo)

Inicialmente se explica la temática de representaciones sociales de forma general y se divide al grupo de estudiantes en dos equipos (10 minutos), se enfatiza que esta primera sesión servirá como simulacro de una controversia socrática para que logren adaptarse a este tipo de estrategia metodológica.

Se designa a cada uno de los equipos una de las posturas que han estudiando previamente (5 minutos). Se inicia la primera parte de la controversia socrática (40 minutos aproximadamente) y después se da continuación a la segunda parte de la controversia socrática cambiando las posturas en los dos equipos. (40 minutos aproximadamente). Finalmente se elaboran conclusiones generales con el grupo de estudiantes a partir de la experiencia. (20 minutos aproximadamente).

Posturas a asumir: 1. El machismo como base del rol de género

2. El feminismo como base del rol de género.

Las preguntas que se elaboraron para la sesión fueron:

1. ¿La crisis de la sociedad se debe a que la mujer dejo de ser hogareña?
2. La mujer ha desempeñado un papel erróneo en la crianza de los hijos, por lo tanto el padre debe asumir la responsabilidad de criarlos.
3. ¿Creen que con los derechos de la mujer, el machismo se acabo en nuestra sociedad?
4. ¿Existe respeto por el género actualmente?
5. ¿Cuál es la actitud que ha asumido la mujer frente al machismo?
6. El hombre no ha desempeñado un papel adecuado en la sociedad por tanto la mujer debe ejercer el poder.

Sesión no. 3

Fecha: 17 de noviembre de 2009

Tema: La representación social como un elemento de carácter intraindividual pero también social.

Inicialmente se explica la temática a trabajar de representaciones sociales de forma general y se divide al grupo de estudiantes en dos equipos (10 minutos), dando a conocer las posiciones a asumir. Se designa a cada uno de los equipos una de las posturas que han estudiando previamente (5 minutos).

Se inicia la primera parte de la controversia socrática (40 minutos aproximadamente) y después se da continuación a la segunda parte de la controversia socrática cambiando las posturas en los dos equipos. (40 minutos aproximadamente). Finalmente se elaboran conclusiones generales con el grupo de estudiantes a partir de la experiencia. (20 minutos aproximadamente).

Posturas a asumir: 1. La representación social como intraindividual, como un producto. La representación que elabora un grupo sobre lo que debe llevar a cabo, define objetivos y procedimientos específicos para sus miembros. Esta representación incide directamente sobre el comportamiento social y la organización del grupo y llega a modificar el propio funcionamiento cognitivo.

2. La representación social como social, como un proceso. La representación que elabora un grupo sobre lo que debe llevar a cabo, no determina los objetivos ni los procedimientos específicos para sus miembros. La representación no incide directamente sobre el comportamiento social y la organización del grupo aun cuando ejerce cierto grado de influencia sobre los miembros de un grupo.

Las preguntas con las cuales se trabajo en esta sesión fueron:

1. ¿Cómo expondrían este enunciado en sus propias palabras?
2. ¿Qué evidencias soportan su posición?
3. ¿Cómo podríamos estar seguros que lo que ustedes dicen es una posición valida?
4. ¿Consideran que sus argumentos son suficientes para exponer su punto de vista?
5. ¿Podrían ampliar su posición haciendo uso no solo de la teoría sino desde ejemplos?

Sesión No. 4

Fecha: 24 de noviembre de 2009.

Tema: Las representaciones sociales como un factor que influyen en el avance a nivel grupal, pero como impedimento para el desarrollo individual de quienes interpretan la realidad de forma diferente al carácter socialmente compartido.

Inicialmente se explica la temática a trabajar de representaciones sociales de forma general y se divide al grupo de estudiantes en dos equipos (10 minutos), dando a conocer las posiciones a asumir. Se designa a cada uno de los equipos una de las posturas que han estudiando previamente (5 minutos).

Se inicia la primera parte de la controversia socrática (40 minutos aproximadamente) y después se da continuación a la segunda parte de la controversia socrática cambiando las posturas en los dos equipos. (40 minutos aproximadamente). Finalmente se elaboran conclusiones generales con el grupo de estudiantes a partir de la experiencia. (20 minutos aproximadamente).

Posturas a asumir: 1. Las representaciones sociales son una forma de conocimiento socialmente elaborada compartida, con una orientación pragmática y orientada a la construcción de una realidad común en un conjunto social. Son importantes en la vida

cotidiana porque orientan en la manera de designar y definir conjuntamente los diferentes aspectos de nuestra realidad diaria, en la manera de interpretarlos, influir sobre ellos tomar una posición ante ellos y defenderla

2. Las representaciones sociales son una forma de conocimiento socialmente elaborada y compartida, aunque tiene una orientación pragmática y orientada a la construcción de una realidad común en un conjunto social, designando y definiendo conjuntamente los diferentes aspectos de nuestra realidad diaria, en la manera de interpretarlos, influir sobre ellos tomar una posición ante ellos y defenderla, se ha convertido a lo largo de la historia del ser humano en un impedimento para el desarrollo individual de quienes interpretan la realidad de formas diferentes, convirtiéndolos en individuos socialmente desadaptados.

Las preguntas bases que se utilizaron para realizar la sesión fueron:

1. ¿Ustedes que hechos seleccionarían para demostrar la validez de su punto de vista?
2. ¿Qué información usarían para justificar su posición?
3. Si les decimos que a pesar de todos sus argumentos nos parece que su punto de vista no es correcto ¿Cómo se defenderían?
4. ¿Cual creen que es la similitud entre nuestros puntos de vista?

Sesión 5

Fecha: 24 de Noviembre de 2009

Tema: El papel del lenguaje en la construcción de las representaciones sociales.

Inicialmente se explica la temática a trabajar de representaciones sociales de forma general y se divide al grupo de estudiantes en dos equipos (10 minutos), dando a conocer las posiciones a asumir. Se designa a cada uno de los equipos una de las posturas que han estudiado previamente (5 minutos).

Se inicia la primera parte de la controversia socrática (40 minutos aproximadamente) y después se da continuación a la segunda parte de la controversia socrática cambiando las posturas en los dos equipos. (40 minutos aproximadamente). Finalmente se elaboran conclusiones generales con el grupo de estudiantes a partir de la experiencia. (20 minutos aproximadamente).

Posturas a asumir: 1.El papel del lenguaje en la construcción de la representación social es de vital importancia, en la medida en que el lenguaje se desarrolla las representaciones sociales empiezan a elaborarse. Teniendo en cuenta el supuesto anterior podríamos decir que las representaciones sociales se originan en la etapa preoperacional, la cual hace referencia a pensar simbólicamente (imita objetos de conducta, juegos simbólicos, dibujos, imágenes mentales y el desarrollo del lenguaje hablado), esta etapa comprende de los dos a los siete años.

2. Entre los siete y doce años el pensamiento se vuelve verdaderamente lógico permitiendo una continuidad funcional y por ende una mayor adaptación, en la que la asimilación y la acomodación procesos que hacen referencia a la objetivización y al anclaje juegan un papel primordial en el intercambio entre el sujeto y el entorno, es decir que es en la etapa de las operaciones concretas donde el ser humano se vuelve

verdaderamente sociable puesto que surgen desde este comento la consolidación de las representaciones sociales.

Las preguntas bases que se utilizaron para realizar la sesión fueron:

1. ¿Podrían ampliar su posición haciendo uso de sus conocimientos previos?
2. ¿Si tuvieran la oportunidad de defender su posición a través de un solo argumento cual de los que han planteado escogerían y porque?
3. ¿Los argumentos que han planteado son validos o se invalidan teniendo en cuenta la subjetividad del individuo?
4. A partir de las dos posiciones ¿se podría proponer una alternativa en la cual se tenga en cuenta los dos puntos de vista? ¿Cuál?

Sesión No. 6

Fecha: 24 de Noviembre de 2009

Tema: Aplicación de post prueba.

1. Se realizará la aplicación del instrumento a los estudiantes de tercer semestre de Psicología (50 minutos).
2. Una vez finalizada la aplicación del instrumento se agradecerá a los estudiantes por la colaboración en el trabajo de investigación realizado.

Anexo 7

Formato para la validación de categorías.

Nombre del Juez: _____
Fecha: _____
El propósito de la presente validación de categorías es cuantificar la información obtenida en dos pruebas realizadas a estudiantes universitarios antes y después de una intervención que busca desarrollar algunas habilidades (inferencia, explicación, respeto por la posición del otro y autorregulación) del pensamiento crítico a través de la técnica controversia socrática para determinar la efectividad de dicha técnica.

El formato para realizar la validación de categorías consta de los siguientes elementos:

1. Las cuatro habilidades (inferencia, explicación, respeto por la posición del otro y autorregulación) del pensamiento crítico seleccionadas para la técnica controversia socrática.
2. La definición de las habilidades seleccionadas (inferencia, explicación, respeto por la posición del otro y autorregulación), las cuales sirvieron como base para realizar la propuesta de categorización de cada una.
3. La categorización de cada una de las habilidades (inferencia, explicación, respeto por la posición del otro y autorregulación), discriminadas por los niveles que las conforman, que constan de: nivel de categorización de menor a mayor, categoría, definición de categoría, pregunta de la habilidad seleccionada para el ejemplo y ejemplo de respuesta.
4. La escala de puntuación likert que consta de tres (3) alternativas de respuesta (no relacionado, un tanto relacionado y relacionado), con la que se puntuara cada uno de los niveles de la categorización.
5. El cuadro para consignar la puntuación en el que se registrara la puntuación otorgada a cada uno de los niveles de la categorización según las cuatro (4) alternativas de respuesta dadas y teniendo en cuenta la relación entre a). la definición de la habilidad y la categoría, b) La relación entre la categoría y la definición de categoría, c) la relación entre la categoría y el ejemplo de respuesta y d). La relación entre categoría, definición de categoría y ejemplo de categoría.
6. El cuadro de observaciones y sugerencias para las anotaciones que cada uno de los jueces considere pertinente realizar a cada uno de los niveles de la categorización.

Para realizar la presente validación por favor lea cuidadosamente la definición de cada habilidad (inferencia, explicación, respeto por la posición del otro y autorregulación), a continuación indique la relación de los elementos que conforman cada nivel de la categorización, teniendo en cuenta la escala de puntuación likert y consignando su puntuación en el respectivo cuadro, asimismo si considera necesario

realice las anotaciones que considere pertinentes por cada uno de los niveles de la categorización

Inferencia

Definición: 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, opiniones, conceptos, descripciones, preguntas u otras formas de representación.

Categorización por niveles

NIVEL DE CATEGORIZACION DE MENOR A MAYOR	CATEGORIA	DEFINICION DE CATEGORIA	PREGUNTA DE LA HABILIDAD SELECCIONADA PARA EL EJEMPLO	EJEMPLO DE RESPUESTA
2.	Ejemplifica la representación social, sin embargo no hay relación con el propósito de la pregunta.	En la respuesta el estudiante realiza un ejemplo que no se relaciona con el propósito de la pregunta formulada, aun cuando en algunas ocasiones se retoman elementos del enunciado.	La representación social de Moscovici es un proceso en el cual los individuos juegan un papel activo y creador de sentido. Para este autor, las representaciones se originan o emergen en la dialéctica que se establece entre las interacciones cotidianas de los sujetos, su universo de experiencias previas y las condiciones del entorno y “sirven para orientarse en el contexto social y material, para dominarlo.” (Moscovici, 1979: 18). Teniendo en cuenta los componentes de la anterior definición explíquela a través de un ejemplo concreto	“una persona que trabaja en la actualidad en X empresa y que en la actualidad ocupa un cargo directivo podrá tener una perspectiva mas amplia e integradora siempre y cuando haya tenido experiencias en la misma empresa pero en cargos de menor rango. Es decir que si esta persona tuvo la oportunidad de ascender de cargo en cargo mejorara mucho mejor el entorno que otra cuyo papel sea limitante.”

Escala de puntuación:	1	2	3
	no relacionado	un tanto relacionado	relacionado

Cuadro de puntuación:

	1	2	3	4
Relación entre definición de habilidad y categoría				
Relación entre categoría y definición de categoría				
Relación entre categoría y ejemplo de respuesta				
Relación entre categoría, definición de categoría y ejemplo de respuesta				

Cuadro de observaciones y sugerencias

<hr/>

NIVEL DE CATEGORIZACION DE MENOR A MAYOR	CATEGORIA	DEFINICION DE CATEGORIA	PREGUNTA DE LA HABILIDAD SELECCIONADA PARA EL EJEMPLO	EJEMPLO DE RESPUESTA
3.	Ejemplifica teniendo en cuenta algunos elementos del enunciado, sin embargo no se identifican conclusiones, hipótesis y/o conjeturas.	El estudiante realiza el ejemplo acorde al tema tratado, en su elaboración se evidencia que han sido retomados algunos aspectos de la información suministrada en el enunciado, sin embargo no se identifican conclusiones, hipótesis y/o conjeturas.	<p>La representación social de Moscovici es un proceso en el cual los individuos juegan un papel activo y creador de sentido. Para este autor, las representaciones se originan o emergen en la dialéctica que se establece entre las interacciones cotidianas de los sujetos, su universo de experiencias previas y las condiciones del entorno y “sirven para orientarse en el contexto social y material, para dominarlo.” (Moscovici, 1979: 18).</p> <p>Teniendo en cuenta los componentes de la anterior definición explíquela a través de un ejemplo concreto</p>	“un ejemplo de representaciones me parece que sería la religión ya que esta se ha formado a partir de representaciones sociales, que nació como una condición del entorno y que esta fortalecida en creencias y experiencias de cada individuo, que posteriormente se adecua al contexto actual.”

NIVEL DE CATEGORIZACION DE MENOR A MAYOR	CATEGORIA	DEFINICION DE CATEGORIA	PREGUNTA DE LA HABILIDAD SELECCIONADA PARA EL EJEMPLO	EJEMPLO DE RESPUESTA
4.	Ejemplifica teniendo en cuenta el enunciado, la experiencia y el conocimiento previo, logrando realizar conclusiones, hipótesis y/o conjeturas.	El estudiante realiza el ejemplo solicitado, el cual es acorde al tema expuesto, en su elaboración se utiliza no solo la información suministrada en el enunciado sino además los conocimientos y experiencias previas, formulando a partir del ejemplos conclusiones, hipótesis y/o conjeturas.	<p>La representación social de Moscovici es un proceso en el cual los individuos juegan un papel activo y creador de sentido. Para este autor, las representaciones se originan o emergen en la dialéctica que se establece entre las interacciones cotidianas de los sujetos, su universo de experiencias previas y las condiciones del entorno y “sirven para orientarse en el contexto social y material, para dominarlo.” (Moscovici, 1979: 18).</p> <p>Teniendo en cuenta los componentes de la anterior definición explíquela a través de un ejemplo concreto</p>	“Un buen ejemplo de representación social es el hecho de entrar al mundo de las normas en un niño ya que de manera conjunta con sus padres, forma un sentido correcto de las acciones suyas en un entorno, es decir con referencia a las cosas que una persona debe hacer o no en diferentes situaciones el niño con ayuda de sus padres aprende a dominar el contexto, pero de forma adecuada. Cuando un niño no ha aprendido que en momentos o situación como en el caso de una reunión familiar no se debe hacer escándalo o molestar, su padre inmediatamente por medio del dialogo el dice que ese comportamiento no es acorde con la situación entonces , el niño recibe esa información, la procesa, lo asimila de acuerdo a su criterio para comportarse acorde al contexto, entonces allí se dice que hubo un proceso de representación social con respecto a la situación de la reunión familiar entre el padre y su hijo.”

NIVEL DE CATEGORIZACION DE MENOR A MAYOR	CATEGORIA	DEFINICION DE CATEGORIA	PREGUNTA DE LA HABILIDAD SELECCIONADA PARA EL EJEMPLO	EJEMPLO DE RESPUESTA
5.	Ejemplifica teniendo en cuenta el enunciado, la experiencia y el conocimiento previo, generando conclusiones, hipótesis y/o conjeturas así como consecuencias.	El estudiante realiza un ejemplo afín al tema tratado, en su elaboración se retoma información del enunciado, el conocimiento y las experiencias previas, elaborando a través de él conclusiones, hipótesis y/o conjeturas, así como sustentar las consecuencias identificadas.	La representación social de Moscovici es un proceso en el cual los individuos juegan un papel activo y creador de sentido. Para este autor, las representaciones se originan o emergen en la dialéctica que se establece entre las interacciones cotidianas de los sujetos, su universo de experiencias previas y las condiciones del entorno y “sirven para orientarse en el contexto social y material, para dominarlo.” (Moscovici, 1979: 18). Teniendo en cuenta los componentes de la anterior definición explíquela a través de un ejemplo concreto	“Representación social acerca de la homosexualidad. Ej. Un estudiante, hombre, se encuentra con una pareja homosexual con la cual debe interactuar. La representación que él hara de ellos dependerá del contexto en el que el haya crecido, su ideología, sus prejuicios y creencias, así como experiencias previas acerca del tema. Por ejemplo si el estudiante ha crecido en un ambiente muy religioso se supondría que la representación acerca de la homosexualidad será negativo, en el sentido en que es poco aceptada y considerada en la sociedad.”

Explicación

Definición: Esta habilidad se refiere a saber argumentar una idea, plantear su acuerdo o desacuerdo, manejar la lógica de la razón y utilizar evidencias y razonamientos al demostrar procedimientos o instrumentos que corroboren lo expuesto.

Categorización por niveles

NIVEL DE CATEGORIZACION DE MENOR A MAYOR	CATEGORIA	DEFINICION DE CATEGORIA	PREGUNTA DE LA HABILIDAD SELECCIONADA PARA EL EJEMPLO	EJEMPLO DE RESPUESTA
1.	En la respuesta se asume una posición de otro ítem.	La respuesta del estudiante no esta relacionada con el propósito de la pregunta, puesto que se asume la misma posición que en respuestas anteriores.	<p>Moscovici (1979) menciona las dimensiones que constituyen a las representaciones sociales:</p> <p>La Información: se refiere al volumen de conocimientos que el sujeto posee de un objeto social, a su cantidad y calidad, la cual puede ir desde la más estereotipada hasta la más original.</p> <p>actitud: expresa la orientación general, positiva o negativa frente al objeto de representación. En consecuencia, conocer o establecer una representación social implica determinar qué se sabe (información), qué se cree, cómo se interpreta (campo de la representación) y qué se hace o cómo se actúa (actitud).</p> <p>La actitud nos expresa el aspecto más afectivo de la representación, por ser la reacción emocional acerca del objeto o del hecho. Es el elemento más primitivo y resistente de las representaciones y se halla siempre presente aunque los otros elementos no estén. Es decir, la reacción emocional que puede ser tenida por una persona o un grupo sin necesidad de tener mayor información sobre el hecho a estudiar.</p> <p>¿Qué opinión darías respecto a esta definición?</p>	Creo que esta pregunta es la misma del ítem 3.

NIVEL DE CATEGORIZACION DE MENOR A MAYOR	CATEGORIA	DEFINICION DE CATEGORIA	PREGUNTA DE LA HABILIDAD SELECCIONADA PARA EL EJEMPLO	EJEMPLO DE RESPUESTA
2.	En la respuesta se asume una posición, sin embargo no hay argumentos que respalden el punto de vista.	En la respuesta el estudiante asume una posición frente al tema expuesto retomando algunos elementos del enunciado, sin embargo no se hace uso de argumentos que respalden su punto de vista.	<p>Moscovici (1979) menciona las dimensiones que constituyen a las representaciones sociales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La Información: se refiere al volumen de conocimientos que el sujeto posee de un objeto social, a su cantidad y calidad, la cual puede ir desde la más estereotipada hasta la más original. - La actitud: expresa la orientación general, positiva o negativa frente al objeto de representación. En consecuencia, conocer o establecer una representación social implica determinar qué se sabe (información), qué se cree, cómo se interpreta (campo de la representación) y qué se hace o cómo se actúa (actitud). <p>La actitud nos expresa el aspecto más afectivo de la representación, por ser la reacción emocional acerca del objeto o del hecho. Es el elemento más primitivo y resistente de las representaciones y se halla siempre presente aunque los otros elementos no estén. Es decir, la reacción emocional que puede ser tenida por una persona o un grupo sin necesidad de tener mayor información sobre el hecho a estudiar.</p> <p>¿Qué opinión darías respecto a esta definición</p>	Considero que a la definición del autor le falta claridad en su forma de expresión pero esta completa en el punto de que abarca todos los aspectos que constituyen las representaciones sociales.

NIVEL DE CATEGORIZACION DE MENOR A MAYOR	CATEGORIA	DEFINICION DE CATEGORIA	PREGUNTA DE LA HABILIDAD SELECCIONADA PARA EL EJEMPLO	EJEMPLO DE RESPUESTA
3.	En la respuesta se asume una posición, en la cual los argumentos implementados se basan exclusivamente en algunos elementos del enunciado.	En la respuesta el estudiante asume una posición con respecto al tema o, los argumentos que se utilizan para respaldar la posición se basa únicamente en la información proporcionada en el enunciado.	<p>Moscovici (1979) menciona las dimensiones que constituyen a las representaciones sociales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La Información: se refiere al volumen de conocimientos que el sujeto posee de un objeto social, a su cantidad y calidad, la cual puede ir desde la más estereotipada hasta la más original. - La actitud: expresa la orientación general, positiva o negativa frente al objeto de representación. En consecuencia, conocer o establecer una representación social implica determinar qué se sabe (información), qué se cree, cómo se interpreta (campo de la representación) y qué se hace o cómo se actúa (actitud). <p>La actitud nos expresa el aspecto más afectivo de la representación, por ser la reacción emocional acerca del objeto o del hecho. Es el elemento más primitivo y resistente de las representaciones y se halla siempre presente aunque los otros elementos no estén. Es decir, la reacción emocional que puede ser tenida por una persona o un grupo sin necesidad de tener mayor información sobre el hecho a estudiar.</p> <p>¿Qué opinión darías respecto a esta definición?</p>	“Considero que la relación que el autor plantea de la información de las actitudes positivas y negativas como las bases y componentes de las relaciones sociales es certera pues para tener una representación de los que nos rodea necesariamente se debe tener una información para evaluarla y establecer empatía o no con esta.”

Escala de puntuación:	1	2	3
	no relacionado	un tanto relacionado	relacionado

Cuadro de puntuación:

	1	2	3	4
Relación entre definición de habilidad y categoría				
Relación entre categoría y definición de categoría				
Relación entre categoría y ejemplo de respuesta				
Relación entre categoría, definición de categoría y ejemplo de respuesta				

Cuadro de observaciones y sugerencias

<hr/>

NIVEL DE CATEGORIZACION DE MENOR A MAYOR	CATEGORIA	DEFINICION DE CATEGORIA	PREGUNTA DE LA HABILIDAD SELECCIONADA PARA EL EJEMPLO	EJEMPLO DE RESPUESTA
4.	En la respuesta se asume una posición, en la cual los argumentos implementados se fundamentan en el enunciado, el aprendizaje social y los planteamientos teóricos.	En la respuesta el estudiante asume una posición con respecto al tema, los argumentos que se utilizan se apoyan en elementos del enunciado así como en componentes del producto del aprendizaje social y/o planteamientos teóricos previos.	<p>Moscovici (1979) menciona las dimensiones que constituyen a las representaciones sociales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La Información: se refiere al volumen de conocimientos que el sujeto posee de un objeto social, a su cantidad y calidad, la cual puede ir desde la más estereotipada hasta la más original. - La actitud: expresa la orientación general, positiva o negativa frente al objeto de representación. En consecuencia, conocer o establecer una representación social implica determinar qué se sabe (información), qué se cree, cómo se interpreta (campo de la representación) y qué se hace o cómo se actúa (actitud). <p>La actitud nos expresa el aspecto más afectivo de la representación, por ser la reacción emocional acerca del objeto o del hecho. Es el elemento más primitivo y resistente de las representaciones y se halla siempre presente aunque los otros elementos no estén. Es decir, la reacción emocional que puede ser tenida por una persona o un grupo sin necesidad de tener mayor información sobre el hecho a estudiar.</p> <p>¿Qué opinión darías respecto a esta definición?</p>	“Creo que las dimensiones que plantea el autor son irrefutables, ya que la información que tiene una persona sobre un objeto o una situación, siempre va a establecer posteriormente una actitud, sea esta positiva o negativa, y va a estar de acuerdo a la subjetividad de cada individuo y a su experiencia y creencia que se haya establecido, entonces podemos decir que las representaciones sociales están fortalecidas por dos grandes dimensiones, primero la información adquirida y luego esta guiada por la actitud.”

NIVEL DE CATEGORIZACION DE MENOR A MAYOR	CATEGORIA	DEFINICION DE CATEGORIA	PREGUNTA DE LA HABILIDAD SELECCIONADA PARA EL EJEMPLO	EJEMPLO DE RESPUESTA
6.	En la respuesta se asume una posición, la cual se corrobora a partir de argumentos propios basados en el aprendizaje social y/o planteamientos teóricos.	En la respuesta el estudiante asume una posición con respecto al tema, los argumentos que se utilizan son propios, apoyándose en componentes del producto del aprendizaje social y/o planteamientos teóricos previos.	<p>Moscovici (1979) menciona las dimensiones que constituyen a las representaciones sociales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La Información: se refiere al volumen de conocimientos que el sujeto posee de un objeto social, a su cantidad y calidad, la cual puede ir desde la más estereotipada hasta la más original. - La actitud: expresa la orientación general, positiva o negativa frente al objeto de representación. En consecuencia, conocer o establecer una representación social implica determinar qué se sabe (información), qué se cree, cómo se interpreta (campo de la representación) y qué se hace o cómo se actúa (actitud). <p>La actitud nos expresa el aspecto más afectivo de la representación, por ser la reacción emocional acerca del objeto o del hecho. Es el elemento más primitivo y resistente de las representaciones y se halla siempre presente aunque los otros elementos no estén. Es decir, la reacción emocional que puede ser tenida por una persona o un grupo sin necesidad de tener mayor información sobre el hecho a estudiar.</p> <p>¿Qué opinión darías respecto a esta definición?</p>	“Es necesario tener información al momento de realizar una acción y esto parte de los esquemas que nos han sido dados y que también hemos formado cada uno a partir de las asimilación. Nuestras reacciones (actitudes) estarán determinadas en parte por esos esquemas, es decir que las actitudes siempre estarán ligadas a la información que tenga la persona y que siempre dependerá de la naturalización que le haya dada el sujeto a la misma.”

Escala de puntuación:

1	2	3
no relacionado	un tanto relacionado	relacionado

Cuadro de puntuación:

	1	2	3	4
Relación entre definición de habilidad y categoría				
Relación entre categoría y definición de categoría				
Relación entre categoría y ejemplo de respuesta				
Relación entre categoría, definición de categoría y ejemplo de respuesta				

Cuadro de observaciones y sugerencias

<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

Respeto por la posición del otro

Definición: “Estar consientes de que hay que tratar todos los puntos de vista de la misma forma, a pesar de los sentimientos o intereses personales, que uno, sus amigos, su comunidad o su nación tengan” (Paul & Elder, 2003), es decir la habilidad de las personas para entender y comprender de manera objetiva los puntos de vista de otros aun cuando estos no sean afines a los propios.

Categorización por niveles

NIVEL DE CATEGORIZACION DE MENOR A MAYOR	CATEGORIA	DEFINICION DE CATEGORIA	PREGUNTA DE LA HABILIDAD SELECCIONADA PARA EL EJEMPLO	EJEMPLO DE RESPUESTA
1.	La respuesta no tiene relación con el propósito de la pregunta.	La respuesta del estudiante no tiene relación con el propósito de la pregunta formulada.	<p>Moscovici (1979) menciona las dimensiones que constituyen a las representaciones sociales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La Información: se refiere al volumen de conocimientos que el sujeto posee de un objeto social, a su cantidad y calidad, la cual puede ir desde la más estereotipada hasta la más original. - La actitud: expresa la orientación general, positiva o negativa frente al objeto de representación. En consecuencia, conocer o establecer una representación social implica determinar qué se sabe (información), qué se cree, cómo se interpreta (campo de la representación) y qué se hace o cómo se actúa (actitud). <p>La actitud nos expresa el aspecto más afectivo de la representación, por ser la reacción emocional acerca del objeto o del hecho. Es el elemento más primitivo y resistente de las representaciones y se halla siempre presente aunque los otros elementos no estén. Es decir, la reacción emocional que puede ser tenida por una persona o un grupo sin necesidad de tener mayor información sobre el hecho a estudiar.</p> <p>¿Tú piensas que los argumentos del autor fueron suficientes para explicar las dimensiones de la representación social? Explica.</p>	Creo que sería importante abarcar temas explícitos, para explicar el tema, se podría ejemplificar, para aclarar el mismo tales mencionados anteriormente.

Escala de puntuación:	1	2	3
	no relacionado	un tanto relacionado	relacionado

Cuadro de puntuación:

	1	2	3	4
Relación entre definición de habilidad y categoría				
Relación entre categoría y definición de categoría				
Relación entre categoría y ejemplo de respuesta				
Relación entre categoría, definición de categoría y ejemplo de respuesta				

Cuadro de observaciones y sugerencias

<hr/>

NIVEL DE CATEGORIZACION DE MENOR A MAYOR	CATEGORIA	DEFINICION DE CATEGORIA	PREGUNTA DE LA HABILIDAD SELECCIONADA PARA EL EJEMPLO	EJEMPLO DE RESPUESTA
2.	En la respuesta se antepone el punto de vista propio, evidenciándose escasa o nula aceptación del punto de vista del otro.	En la respuesta el estudiante objeta o acepta lo expuesto en el enunciado, sin embargo hace énfasis y resalta su punto de vista, mostrándolo como irrefutable.	<p>Moscovici (1979) menciona las dimensiones que constituyen a las representaciones sociales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La Información: se refiere al volumen de conocimientos que el sujeto posee de un objeto social, a su cantidad y calidad, la cual puede ir desde la más estereotipada hasta la más original. - La actitud: expresa la orientación general, positiva o negativa frente al objeto de representación. En consecuencia, conocer o establecer una representación social implica determinar qué se sabe (información), qué se cree, cómo se interpreta (campo de la representación) y qué se hace o cómo se actúa (actitud). <p>La actitud nos expresa el aspecto más afectivo de la representación, por ser la reacción emocional acerca del objeto o del hecho. Es el elemento más primitivo y resistente de las representaciones y se halla siempre presente aunque los otros elementos no estén. Es decir, la reacción emocional que puede ser tenida por una persona o un grupo sin necesidad de tener mayor información sobre el hecho a estudiar.</p> <p>¿Tú piensas que los argumentos del autor fueron suficientes para explicar las dimensiones de la representación social? Explica.</p>	No, no abarca mucho el tema, son limitadas y poco entendibles, te dejan en un mismo concepto y no te permiten conocer más sobre el tema, respuestas sesgadas.

NIVEL DE CATEGORIZACION DE MENOR A MAYOR	CATEGORIA	DEFINICION DE CATEGORIA	PREGUNTA DE LA HABILIDAD SELECCIONADA PARA EL EJEMPLO	EJEMPLO DE RESPUESTA
3.	En la respuesta se tiene en cuenta la opinión del otro, sin embargo no se lo evalúa.	En la respuesta el estudiante objeta o acepta lo mencionado en el enunciado, reconociendo la opinión del otro, sin embargo no se realiza una evaluación de lo expuesto.	<p>Moscovici (1979) menciona las dimensiones que constituyen a las representaciones sociales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La Información: se refiere al volumen de conocimientos que el sujeto posee de un objeto social, a su cantidad y calidad, la cual puede ir desde la más estereotipada hasta la más original. - La actitud: expresa la orientación general, positiva o negativa frente al objeto de representación. En consecuencia, conocer o establecer una representación social implica determinar qué se sabe (información), qué se cree, cómo se interpreta (campo de la representación) y qué se hace o cómo se actúa (actitud). <p>La actitud nos expresa el aspecto más afectivo de la representación, por ser la reacción emocional acerca del objeto o del hecho. Es el elemento más primitivo y resistente de las representaciones y se halla siempre presente aunque los otros elementos no estén. Es decir, la reacción emocional que puede ser tenida por una persona o un grupo sin necesidad de tener mayor información sobre el hecho a estudiar.</p> <p>¿Tú piensas que los argumentos del autor fueron suficientes para explicar las dimensiones de la representación social? Explica.</p>	Me parece que si por que lo explica concuerda con lo que uno puede observar en la vida cotidiana, además los expone de una manera clara y entendible.

Escala de puntuación:

1	2	3
no relacionado	un tanto relacionado	relacionado

Cuadro de puntuación:

	1	2	3	4
Relación entre definición de habilidad y categoría				
Relación entre categoría y definición de categoría				
Relación entre categoría y ejemplo de respuesta				
Relación entre categoría, definición de categoría y ejemplo de respuesta				

Cuadro de observaciones y sugerencias

<hr/>

NIVEL DE CATEGORIZACION DE MENOR A MAYOR	CATEGORIA	DEFINICION DE CATEGORIA	PREGUNTA DE LA HABILIDAD SELECCIONADA PARA EL EJEMPLO	EJEMPLO DE RESPUESTA
4.	En la respuesta se evalúa y se tiene en cuenta la opinión del otro.	En la respuesta el estudiante acepta u objeta lo mencionado en el enunciado, además realiza una evaluación de lo expuesto, permitiéndole ampliar su punto de vista.	<p>Moscovici (1979) menciona las dimensiones que constituyen a las representaciones sociales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La Información: se refiere al volumen de conocimientos que el sujeto posee de un objeto social, a su cantidad y calidad, la cual puede ir desde la más estereotipada hasta la más original. - La actitud: expresa la orientación general, positiva o negativa frente al objeto de representación. En consecuencia, conocer o establecer una representación social implica determinar qué se sabe (información), qué se cree, cómo se interpreta (campo de la representación) y qué se hace o cómo se actúa (actitud). <p>La actitud nos expresa el aspecto más afectivo de la representación, por ser la reacción emocional acerca del objeto o del hecho. Es el elemento más primitivo y resistente de las representaciones y se halla siempre presente aunque los otros elementos no estén. Es decir, la reacción emocional que puede ser tenida por una persona o un grupo sin necesidad de tener mayor información sobre el hecho a estudiar.</p> <p>¿Tú piensas que los argumentos del autor fueron suficientes para explicar las dimensiones de la representación social? Explica.</p>	<p>Me parecen validos y acertados, pero no suficientes, ya que la teoría de las representaciones sociales es demasiado amplia, la cual puede variar dependiendo de las diferentes posturas y puntos de vista de cada individuo y de cada grupo o sociedad.</p> <p>Además las representaciones sociales no son estáticas, son dinámicas, las cuales se crean, se construyen y se reconstruyen a partir de la dialéctica que se establece entre el individuo y la sociedad.</p>

Auto-regulación

Definición: Monitorear en forma consciente nuestras actividades cognitivas, los elementos utilizados en dichas actividades y los resultados obtenidos aplicando, principalmente, las habilidades de análisis y de evaluación a nuestros juicios con el propósito consciente de cuestionar, validar, o corregir bien sea nuestros razonamientos o nuestros resultados. (Proyecto Delphi, 1990).

NIVEL DE CATEGORIZACION DE MENOR A MAYOR	CATEGORIA	DEFINICION DE CATEGORIA	PREGUNTA DE LA HABILIDAD SELECCIONADA PARA EL EJEMPLO	EJEMPLO DE RESPUESTA
1	En la respuesta el estudiante asume una posición de otro ítem.	La respuesta del estudiante no esta relacionada con el propósito de la pregunta, puesto que se asume la misma posición que se dio en respuestas anteriores	La racionalidad que se atribuye a las representaciones sociales se basa en el argumento de que en la vida social los individuos raramente creen y actúan sin consultar explicita o implícitamente la sabiduría social y cultural disponible, esto es, el conocimiento compartido y los sistemas de creencias de los grupos y subgrupos a los que pertenecen. En este sentido, el adjetivo “racional” se aplica a todo el pensamiento/creencias/conductas en la medida en que se conforman a una interpretación de la realidad colectivamente establecida (Wagner, Wolfgang & Echebarrieta. 1993) ¿Consideras que tus argumentos fueron validos para responder a los anteriores cuestionamientos? ¿Por qué?	Lo anterior - gracias-

NIVEL DE CATEGORIZACION DE MENOR A MAYOR	CATEGORIA	DEFINICION DE CATEGORIA	PREGUNTA DE LA HABILIDAD SELECCIONADA PARA EL EJEMPLO	EJEMPLO DE RESPUESTA
2	El estudiante refuta o apoya los elementos usados en respuestas anteriores, retomando sus argumentos preliminares y/o ampliando conceptualmente sus explicaciones.	En la respuesta el estudiante apoya o refuta los elementos que utilizo para responder a las preguntas anteriores, retomando los elementos implementados en dichas argumentos y/o ampliando sus explicaciones de manera conceptual y teórica.	<p>Moscovici (1979) menciona las dimensiones que constituyen a las representaciones sociales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La Información: se refiere al volumen de conocimientos que el sujeto posee de un objeto social, a su cantidad y calidad, la cual puede ir desde la más estereotipada hasta la más original. - La actitud: expresa la orientación general, positiva o negativa frente al objeto de representación. En consecuencia, conocer o establecer una representación social implica determinar qué se sabe (información), qué se cree, cómo se interpreta (campo de la representación) y qué se hace o cómo se actúa (actitud). <p>La actitud nos expresa el aspecto más afectivo de la representación, por ser la reacción emocional acerca del objeto o del hecho. Es el elemento más primitivo y resistente de las representaciones y se halla siempre presente aunque los otros elementos no estén. Es decir, la reacción emocional que puede ser tenida por una persona o un grupo sin necesidad de tener mayor información sobre el hecho a estudiar.</p> <p>¿Crees que utilizaste los argumentos necesarios para contestar las preguntas anteriores? ¿Por qué?</p>	<p>Si por que esa fue mi manera de interpretar la información, concretamente.</p> <p>Considero que si, pues no solo hay que tener en cuenta a la persona envuelta en una esfera individual, sino también a nivel social, un aspecto importante que tener en cuenta y que me pareció destacar en este caso es la interpretación que cada individuo hace de la realidad percibida y a la que llegaría a ser.</p>

<p>NIVEL DE CATEGORIZACION DE MENOR A MAYOR</p>	<p>CATEGORIA</p>	<p>DEFINICION DE CATEGORIA</p>	<p>PREGUNTA DE LA HABILIDAD SELECCIONADA PARA EL EJEMPLO</p>	<p>EJEMPLO DE RESPUESTA</p>
<p>3</p>	<p>El estudiante apoya o refuta los elementos usados en respuestas anteriores, retomando sus argumentos preliminares y/o ampliando conceptualmente sus explicaciones, así como reconoce las debilidades y/o fortalezas de las mismas.</p>	<p>En la respuesta el estudiante no solo apoya o refuta los argumentos que utilizo para responder a las preguntas anteriores, además da a conocer las debilidades y/o fortalezas de estas.</p>	<p>Moscovici (1979) menciona las dimensiones que constituyen a las representaciones sociales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La Información: se refiere al volumen de conocimientos que el sujeto posee de un objeto social, a su cantidad y calidad, la cual puede ir desde la más estereotipada hasta la más original. - La actitud: expresa la orientación general, positiva o negativa frente al objeto de representación. En consecuencia, conocer o establecer una representación social implica determinar qué se sabe (información), qué se cree, cómo se interpreta (campo de la representación) y qué se hace o cómo se actúa (actitud). <p>La actitud nos expresa el aspecto más afectivo de la representación, por ser la reacción emocional acerca del objeto o del hecho. Es el elemento más primitivo y resistente de las representaciones y se halla siempre presente aunque los otros elementos no estén. Es decir, la reacción emocional que puede ser tenida por una persona o un grupo sin necesidad de tener mayor información sobre el hecho a estudiar.</p> <p>¿Crees que utilizaste los argumentos necesarios para contestar las preguntas anteriores? Explica porque.</p>	<p>Tal vez no, por que a pesar del conocimiento que he adquirido hasta el momento, pueden haber otros elementos validos que no los tuve en cuenta por el hecho de no considerarlos importantes para la situación anteriormente presentada o incluso por que se me pudieron olvidar.</p> <p>No, si menciono dos aspectos de las representaciones sociales, pero falto mucho más profundización, que el material del autor no brindo en realidad.</p>

NIVEL DE CATEGORIZACION DE MENOR A MAYOR	CATEGORIA	DEFINICION DE CATEGORIA	PREGUNTA DE LA HABILIDAD SELECCIONADA PARA EL EJEMPLO	EJEMPLO DE RESPUESTA
4	El estudiante apoya o refuta los elementos usados en respuestas anteriores, retomando sus argumentos preliminares y/o ampliando conceptualmente sus explicaciones, así como reconoce las debilidades y/o fortalezas de las mismas y propone elementos para mejorar y/o ampliar sus argumentos.	En la respuesta el estudiante apoya o refuta los argumentos que utilizo para responder a las preguntas anteriores, da a conocer las debilidades y/o fortalezas, además propone elementos con el fin de mejorar y/o ampliar los argumentos y conocimientos que utilizo para responder a la prueba.	<p>Moscovici (1979) menciona las dimensiones que constituyen a las representaciones sociales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La Información: se refiere al volumen de conocimientos que el sujeto posee de un objeto social, a su cantidad y calidad, la cual puede ir desde la más estereotipada hasta la más original. - La actitud: expresa la orientación general, positiva o negativa frente al objeto de representación. En consecuencia, conocer o establecer una representación social implica determinar qué se sabe (información), qué se cree, cómo se interpreta (campo de la representación) y qué se hace o cómo se actúa (actitud). <p>La actitud nos expresa el aspecto más afectivo de la representación, por ser la reacción emocional acerca del objeto o del hecho. Es el elemento más primitivo y resistente de las representaciones y se halla siempre presente aunque los otros elementos no estén. Es decir, la reacción emocional que puede ser tenida por una persona o un grupo sin necesidad de tener mayor información sobre el hecho a estudiar.</p> <p>¿Crees que utilizaste los argumentos necesarios para contestar las preguntas anteriores? Explica porque.</p>	<p>Creo que mis argumentos se ajustan a lo que se expone en la teoría, por que hago una interpretación entre lo que plantea el autor y mi propio punto de vista, comparto lo que dice y de una forma sencilla trato de dar algún aporte que ayude a enriquecer de una u otra manera la teoría de la Representación Social.</p>

Escala de
puntuación:

1	2	3
no relacionado	un tanto relacionado	relacionado

Cuadro de puntuación:

	1	2	3	4
Relación entre definición de habilidad y categoría				
Relación entre categoría y definición de categoría				
Relación entre categoría y ejemplo de respuesta				
Relación entre categoría, definición de categoría y ejemplo de respuesta				

Cuadro de observaciones y sugerencias

<hr/>

Firma del Juez

Anexo 8

Fiabilidad.

Tabla de respuestas expertos

Experto 1

	Preguntas												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
Cuestionario 1	3	4	3	2	2	3	4	3	3	3	3	3	
Cuestionario 2	3	4	2	2	2	4	4	3	3	3	1	2	
Cuestionario 3	3	4	3	2	2	4	4	3	3	3	3	2	
Cuestionario 4	3	2	3	2	2	4	4	3	4	4	3	2	
Cuestionario 5	4	2	3	2	3	4	4	2	3	3	3	2	
	4	3	4	5	4	4	5	4	4	4	4	4	49

Experto 2

	Preguntas												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
Cuestionario 1	3	4	3	2	2	3	4	3	3	3	3	2	
Cuestionario 2	3	4	3	1	2	4	2	3	3	3	3	2	
Cuestionario 3	3	4	3	2	2	4	4	3	3	3	2	2	
Cuestionario 4	4	2	3	2	2	4	4	3	3	3	3	2	
Cuestionario 5	3	4	3	3	4	3	4	3	4	2	3	3	
	4	4	5	3	4	3	4	5	4	4	4	4	48

Experto 3

	Preguntas												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
Cuestionario 1	3	4	3	2	2	3	3	2	3	3	3	2	
Cuestionario 2	3	2	3	2	2	4	4	3	3	3	3	2	
Cuestionario 3	3	4	2	2	2	3	4	2	3	3	2	2	
Cuestionario 4	3	4	3	2	2	4	4	3	4	5	3	2	
Cuestionario 5	2	2	2	2	3	4	2	3	3	3	3	2	
	4	3	3	5	4	3	3	3	4	4	4	5	45

Experto 4

	Preguntas												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
Cuestionario 1	2	4	3	2	2	5	4	3	3	3	2	2	
Cuestionario 2	3	4	3	3	2	4	4	3	3	3	3	2	
Cuestionario 3	3	2	3	2	2	4	4	3	3	3	3	2	
Cuestionario 4	3	4	3	2	4	4	2	4	3	3	3	2	
Cuestionario 5	3	2	3	2	2	4	4	3	2	2	2	2	
	4	3	5	5	4	4	4	4	4	4	3	5	49

Experto 5

	Preguntas												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
Cuestionario 1	3	4	2	2	2	4	2	3	3	3	3	3	
Cuestionario 2	3	3	3	2	2	4	4	3	3	2	3	3	
Cuestionario 3	3	4	2	2	2	5	4	3	3	3	3	2	
Cuestionario 4	3	4	3	3	2	4	4	3	3	3	2	2	
Cuestionario 5	2	4	3	2	2	4	4	3	3	3	3	2	
	4	4	3	5	5	4	4	5	5	4	4	3	50

TOTAL DE COINCIDENCIAS: 241.

Anexo 9*Datos estadísticos.*

SUJETO	EDAD	SEXO	LUGAR DE NACIMIENTO	LUGAR DE PROCEDENCIA	COLEGIO DEL QUE FUE EGRESADO	NIVEL SOCIOECONOMICO
1	25	1	3	3	1	1
2	18	1	3	1	1	4
3	23	1	2	3	1	2
4	19	1	1	1	1	3
5	19	1	1	1	1	3
6	20	1	1	1	1	2
7	18	1	1	2	1	1
8	20	1	2	2	1	1
9	18	1	2	2	1	1
10	20	1	2	1	2	2
11	19	1	1	1	1	1
12	20	1	1	1	1	2
13	19	1	1	1	1	3
14	18	1	1	1	1	2
15	19	2	1	1	1	2
16	18	2	1	1	1	2
17	19	1	2	2	2	2
18	18	2	2	2	1	1
19	23	1	1	1	1	2
20	19	1	1	1	1	1
21	21	2	1	1	1	2
22	18	1	1	1	1	2
23	19	1	1	1	1	2
24	17	1	1	1	2	3
25	18	2	3	1	1	3

26	19	1	2	2	1	1
27	18	1	1	1	1	2
28	21	2	1	1	1	3
29	18	1	2	1	1	2
30	18	2	1	1	2	4
31	19	1	3	1	2	4
32	18	1	1	1	1	2
33	27	2	1	1	1	3
34	18	1	1	1	1	3
35	20	1	1	1	2	3
36	18	1	3	1	1	2
37	19	1	2	2	1	1
38	18	1	1	1	1	3

PRE – TESTPRE – TEST

INFERENCIA				EXPLICACION			
1.1	1.2	1.3	MEDIANA	2.1.	2.2	2.3	MEDIANA
3	3	3	3	3	3	3	3
3	3	3	3	3	3	3	3
2	4	3	2	2	4	1	2
3	3	3	3	4	3	4	4
3	3	3	3	3	2	2	2
4	4	3	2	3	4	3	3
2	2	2	2	3	4	3	3
2	4	2	2	4	3	3	3
3	3	3	2	3	3	2	3
4	4	3	2	3	3	2	3
2	2	1	1	3	2	4	3
2	2	1	1	4	3	4	4
3	4	2	2	4	3	4	4
2	2	3	2	4	4	3	4
3	2	2	2	4	4	4	4
3	3	1	2	4	4	1	4
3	4	3	2	4	5	4	4
2	1	3	2	2	3	3	3
3	4	4	2	3	4	4	4
3	3	4	1	5	4	5	5
4	3	2	2	4	1	3	3
3	3	4	2	4	2	4	4
2	2	2	2	4	5	4	4
2	1	2	2	3	3	4	3
2	3	2	2	1	1	4	1
2	0	3	2	4	0	3	3
3	3	3	2	4	4	3	4
2	3	2	2	1	1	1	1
3	3	3	2	5	5	4	5
2	3	3	2	3	3	2	3
2	2	3	2	3	3	3	3
1	4	1	1	3	4	1	3
1	3	4	2	4	3	3	3
4	2	3	2	4	4	1	4
3	3	3	3	4	1	2	2
4	4	3	3	3	1	2	2
4	4	1	2	4	3	2	3
3	1	4	1	3	2	4	3
2	3	3	2	4	2	5	4

RESPECTO POR LA POSICION DEL OTRO				AUTORREGULACION			
3.1	3.2.	3.3	MEDIANA	4.1	4.2	4.3	MEDIANA
4	4	4	4	3	3	3	3
3	2	3	3	4	3	4	4
4	1	3	3	2	2	2	2
4	3	2	3	4	3	4	4
4	3	4	4	2	4	3	3
2	4	2	2	2	1	2	2
2	4	3	3	2	3	2	2
3	4	3	3	3	4	3	3
2	3	3	3	2	3	1	2
2	2	3	2	2	3	3	3
3	3	3	3	3	3	3	3
4	2	2	2	2	3	2	2
4	3	3	3	3	2	2	2
2	2	3	2	4	2	2	2
4	4	3	4	4	1	4	4
3	2	3	3	3	3	3	3
4	4	4	4	2	1	2	2
2	3	2	2	3	1	1	1
4	3	2	3	2	1	3	2
4	4	4	4	2	4	4	4
2	1	1	1	1	1	1	1
4	3	3	3	3	4	1	3
2	2	2	2	1	1	1	1
3	2	3	3	3	2	2	2
2	2	3	2	3	2	3	3
2	0	2	2	1	0	3	1
4	3	3	3	3	3	3	3
2	2	2	2	1	1	1	1
4	3	3	3	3	3	3	3
3	3	4	3	3	1	3	3
2	3	3	3	1	3	2	2
2	2	3	2	2	2	2	2
3	4	3	3	2	2	3	2
4	4	4	4	2	1	2	2
2	4	2	2	2	3	3	3
3	3	4	3	3	3	2	3
1	3	2	2	2	3	2	2
3	3	3	3	3	3	4	3
2	3	2	2	2	3	1	2

POST- TEST

INFERENCIA				EXPLICACION			
1.1	1.2	1.3	MEDIANA	2.1.	2.2	2.3	MEDIANA
2	2	3	2	4	3	3	3
3	3	4	3	4	4	5	4
3	3	3	3	2	3	2	2
3	3	2	3	5	4	4	4
3	3	3	3	4	4	4	4
3	3	4	3	3	3	3	3
4	3	3	3	4	2	5	4
2	4	3	3	4	3	2	3
3	4	3	3	4	2	3	3
4	4	3	4	5	4	4	4
4	3	4	4	4	3	3	3
3	4	2	3	4	5	5	5
4	3	3	3	4	3	4	4
2	3	3	3	4	4	5	4
3	3	3	3	5	4	3	4
3	4	3	3	3	3	4	3
3	3	2	3	4	4	5	4
4	4	4	4	4	4	4	4
3	3	4	3	5	4	5	5
3	4	3	3	5	5	5	5
3	4	3	3	4	1	4	4
3	3	3	3	5	4	5	5
4	4	3	4	3	5	4	4
3	3	2	3	4	2	4	4
4	3	3	3	1	1	4	1
2	2	2	2	5	3	3	3
3	3	3	3	4	4	4	4
3	3	3	3	4	4	4	4
4	3	4	4	4	4	4	4
3	3	3	3	2	2	1	2
3	3	1	3	3	3	4	3
3	4	4	4	5	4	4	4
4	4	4	4	4	4	5	4
4	4	4	4	4	3	3	3
4	4	4	4	4	4	5	4
4	4	2	4	4	3	3	3
4	4	4	4	4	3	4	4
3	3	3	3	2	4	3	3
4	3	4	4	4	4	4	4

RESPECTO POR LA POSICION DEL OTRO				AUTORREGULACION			
3.1	3.2.	3.3	MEDIANA	4.1	4.2	4.3	MEDIANA
4	4	4	4	2	3	2	2
4	4	3	4	3	4	3	3
3	4	1	3	4	3	3	3
4	4	4	4	3	3	2	3
3	3	2	3	3	1	2	2
4	4	4	4	2	2	2	2
2	4	4	4	3	3	3	3
3	4	2	3	4	4	4	4
2	2	3	2	4	2	2	2
2	2	4	2	3	1	3	3
3	4	2	3	3	3	3	3
4	2	2	2	2	2	2	2
4	4	3	4	4	3	3	3
2	2	2	2	2	2	2	2
3	4	4	4	4	2	2	2
4	4	3	4	4	2	3	3
4	3	2	3	1	1	1	1
4	4	4	4	3	2	2	2
4	3	4	4	3	1	3	3
4	2	4	4	2	2	2	2
4	3	3	3	2	3	3	3
2	3	2	2	2	1	3	2
2	3	2	2	1	1	1	1
2	4	2	2	3	2	2	2
2	4	3	3	2	3	3	3
2	1	2	2	3	3	1	3
4	3	3	3	4	2	3	3
1	2	2	2	1	2	3	2
4	4	4	4	2	3	3	3
3	3	3	3	3	3	2	3
2	4	2	2	1	3	3	3
2	2	4	2	2	2	4	2
3	4	3	3	2	3	3	3
4	4	2	4	2	2	2	2
2	2	2	2	4	4	3	4
2	3	2	2	4	3	3	3
2	3	3	3	4	4	3	4
2	3	3	3	3	2	2	2
2	2	2	2	1	1	1	1

