

**EFFECTOS DE LAS TECNICAS JUEGO DE ROLES Y DISCUSIÓN
SOCRÁTICA SOBRE EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES DEL
PENSAMIENTO CRÍTICO EN ESTUDIANTES DE QUINTO SEMESTRE DE
PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO EN EL PERIODO B DE
2009**

**MERY ELIZABETH CELIS NARVAEZ
ANGELA LICETH PARDO BOLAÑOS**

**UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PSICOLOGÍA
SAN JUAN DE PASTO
2010**

**EFFECTOS DE LAS TECNICAS JUEGO DE ROLES Y DISCUSIÓN
SOCRÁTICA SOBRE EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES DEL
PENSAMIENTO CRÍTICO EN ESTUDIANTES DE QUINTO SEMESTRE DE
PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO EN EL PERIODO B DE
2009**

(Proyecto de grado para optar por el título de Psicólogas)

**MERY ELIZABETH CELIS NARVAEZ
ANGELA LICETH PARDO BOLAÑOS**

**ASESORA
DRA. SONIA BETANCOURT**

**UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PSICOLOGÍA
SAN JUAN DE PASTO
2010**

TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
ÍNDICE DE TABLAS	08
TITULO DEL MACROPROYECTO	10
RESUMEN DEL MACROPROYECTO	10
ABSTRACT	11
TITULO SUBPROYECTO	12
RESUMEN	12
ABSTRACT	13
INTRODUCCIÓN	14
TEMA	16
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	16
FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	19
SISTEMATIZACIÓN	19
JUSTIFICACIÓN	20
OBJETIVOS	22
Objetivo general	22
Objetivos específicos	22
MARCO DE REFERENCIA	23
Marco teórico	23
Antecedentes históricos	23
Desarrollo cognitivo en adolescentes y jóvenes adultos	26
Definición de pensamiento crítico	27
Características del pensamiento crítico	32
Humildad intelectual	32
Entereza intelectual	32
Empatía intelectual	33
Autonomía intelectual	33
Integridad intelectual	33
Perseverancia intelectual	34
Imparcialidad	34

Confianza en la razón	34
Habilidades y disposiciones	35
Habilidades	35
Explicación	36
Análisis	36
Evaluación	37
Inferencia	37
Autorregulación	38
Empatía	38
Posición personal	38
Disposiciones	39
Técnicas del desarrollo del pensamiento crítico	40
Discurso socrático	40
Juego de roles	42
Controversia	43
Detección de información sesgada	44
Técnicas seleccionadas: juego de roles y discurso socrático	45
Estrategias cognitivas para el avance del pensamiento crítico, metacognición y transferencia	47
Pensamiento crítico y pensamiento creativo	50
Pensamiento crítico en el contexto universitario	52
Marco de antecedentes	56
Marco contextual	60
Universidad de Nariño	60
Misión	61
Visión	61
Ubicación	61
Aspectos históricos de la Universidad de Nariño	61
Aspectos históricos del departamento de psicología	63
Elementos teleológicos del departamento de psicología	64
Misión	64

Visión	65
Objetivos curriculares	65
Áreas curriculares	66
METODOLOGÍA	68
Enfoque	68
Tipo de investigación	68
Diseño	68
Población	69
Muestra	69
Hipótesis	69
Hipótesis de trabajo	69
Variables	70
Variable dependiente	70
Variable independiente	70
Variables de la muestra	70
Instrumento	70
Definición de la habilidad	70
Definición de las técnicas para el desarrollo del pensamiento crítico	71
Selección de técnicas para la intervención	71
Definición de habilidades según la técnica	71
Preconstrucción del instrumento	71
Elaboración de los ítems	71
Aplicación prueba piloto	71
Evaluación de ítems por interjueces	71
Fiabilidad del instrumento	71
Elaboración de las categorías	72
Evaluación de las categorías	72
Fiabilidad de las categorías	72
Procedimiento	72
Elementos éticos y bioéticos	72
Plan de análisis estadístico	75

MODELO DE INTERVENCIÓN	76
Fases de intervención	76
Fase 1: Determinación, definición de las habilidades a evaluar	76
Fase 2: Construcción y validación del instrumento	77
Construcción del instrumento	77
Aplicación prueba piloto	78
Validación del instrumento por jueces	79
Fiabilidad del instrumento	80
Fase 3: Diseño del programa de intervención	81
Fase 4: Aplicación del programa de intervención	89
Fase 5: Resultados y análisis de resultados	97
Categorización de respuestas y asignación de puntajes	97
Validación de las categorías	97
Fiabilidad de las categorías	98
Descripción de las categorías	99
Habilidad de explicación	99
Habilidad de análisis	101
Habilidad de evaluación	102
Habilidad de inferencia	103
Habilidad de empatía	105
Habilidad de posición personal	106
Habilidad de autorregulación	108
Análisis de la muestra	109
Análisis de hipótesis	112
Hipótesis de trabajo 1	112
Verificación de hipótesis	112
Hipótesis de trabajo 2	113
Verificación de hipótesis	113
Hipótesis de trabajo 3	114
Verificación de hipótesis	114
Hipótesis de trabajo 4	115

Verificación de hipótesis	115
Hipótesis de trabajo 5	115
Verificación de hipótesis	115
Hipótesis de trabajo 6	116
Verificación de hipótesis	116
Hipótesis de trabajo 7	117
Verificación de hipótesis	117
Hipótesis de trabajo 8	118
Verificación de hipótesis	118
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	119
Discusión	119
Conclusiones	130
LIMITACIONES	132
RECOMENDACIONES	132
REFERENCIAS	134
ANEXOS	138
Anexo No 1: Cronograma	139
Anexo No 2: Formato de consentimiento informado - docente	142
Anexo No 3: Formato de validación del instrumento por interjueces	143
Anexo No 4: Instrumento utilizado en el estudio	151
Anexo No 5: Sistematización de validez de contenido del instrumento por interjueces	157
Anexo No 6: Casos abordados dentro del programa de intervención	158
Anexo No 7: Formato de consentimiento informado - estudiantes	163
Anexo No 8: Ejemplo de la construcción de las categorías	165
Anexo No 9: Formato de evaluación de las categorías por interjueces	166
Anexo No 10: Sistematización de validez de contenido de las categorías	185
Anexo No 11: Formato de fiabilidad para expertos	193
Anexo No 12: Sistematización de la fiabilidad de las categorías	203

ÍNDICE DE TABLAS

	Pág.
Tabla No 1. Resultados de los interjueces	80
Tabla No 2. Fiabilidad Alfa de Cronbach	81
Tabla No 3. Correlación de Spearman	81
Tabla No 4. Resultados de los evaluadores de las categorías	98
Tabla No 5. Frecuencias	110
Tabla No 6. Frecuencia de participantes por género	110
Tabla No 7. Frecuencia de participantes por edad	110
Tabla No 8. Frecuencia de participantes por estado civil	111
Tabla No 9. Frecuencia de participantes con hijos	111
Tabla No 10. Frecuencia de participantes egresados de colegios públicos o privados	111
Tabla No 11. Frecuencia de participantes por lugar de nacimiento	111
Tabla No 12. Frecuencia de participantes por estrato socioeconómico	112
Tabla No 13. Comparación entre preprueba – postprueba de la habilidad de explicación	112
Tabla No 14. Rangos en función de la preprueba – postprueba de la habilidad de explicación	113
Tabla No 15. Comparación entre preprueba – postprueba de la habilidad de análisis	113
Tabla No 16. Rangos en función de la preprueba – postprueba de la habilidad de análisis	114
Tabla No 17. Comparación entre la preprueba – postprueba de la habilidad de evaluación	114
Tabla No 18. Rangos en función de la preprueba – postprueba de la habilidad de evaluación	114
Tabla No 19. Comparación entre la preprueba – postprueba de la habilidad de inferencia	115
Tabla No 20. Rangos en función de la preprueba – postprueba de la habilidad de inferencia	115

Tabla No 21. Comparación entre la preprueba – postprueba de la habilidad de empatía	116
Tabla No 22. Rangos en función de la preprueba – postprueba de la habilidad de empatía	116
Tabla No 23. Comparación entre la preprueba – postprueba de la habilidad de posición personal	116
Tabla No 24. Rangos en función de la preprueba – postprueba de la habilidad de posición personal	117
Tabla No 25. Comparación entre preprueba – postprueba de la habilidad de autorregulación	117
Tabla No 26. Rangos en función la preprueba – postprueba de la habilidad de autorregulación	118
Tabla No 27. Comparación entre la preprueba – postprueba de las habilidades de pensamiento crítico	118
Tabla No 28. Rangos en función del preprueba – postprueba de las habilidades de pensamiento crítico	118

**DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN ESTUDIANTES DE
PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO
RESUMEN DEL MACROPROYECTO**

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.

CRITICAL THINKING DEVELOPMENT IN PSYCHOLOGY STUDENTS OF UNIVERSITY OF NARIÑO

ABSTRACT

The development of critical thinking in today's world is indispensable, the constant changes, the information age, fatal diseases, weather changes, warlike conflicts, globalization, do we that human beings need tools that allow to them face these situations to contribute to humanity and themselves. From this perspective is psychology is a profession of great interest and great contributions to society, a larger project has been raised, which has as main goal the critical thinking development in psychology students of 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.

Key words: critical thinking development, teaching techniques, evaluation model - intervention quantitative and mixed research.

**EFFECTOS DE LAS TECNICAS JUEGO DE ROLES Y DISCUSIÓN
SOCRÁTICA SOBRE EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES DEL
PENSAMIENTO CRÍTICO EN ESTUDIANTES DE QUINTO SEMESTRE DE
PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO EN EL PERIODO B DE
2009**

RESUMEN

El presente estudio se realizó con el objetivo de determinar los efectos de las técnicas juego de roles y discusión socrática sobre el desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico, este se realizó con treinta y nueve (39) estudiantes del programa de psicología de la Universidad de Nariño, a través de seis (6) sesiones, en las que se abordaron casos relacionados con dificultades de aprendizaje en contextos escolares, alrededor de estos se ejecutó el juego de roles y la discusión socrática; para medir el impacto del programa de intervención se aplicó una preprueba y posprueba, respondiendo de esta forma a una investigación de tipo cuasi – experimental.

Los resultados evidenciaron el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico como: explicación, análisis, evaluación, inferencia, empatía, posición personal y autorregulación; por lo tanto se establece el impacto de las técnicas de juego de roles y discusión socrática en los procesos de enseñanza – aprendizaje en contextos universitarios, aportando igualmente a la formación de los futuros profesionales. A partir de las consideraciones anteriores se propone la posibilidad de fusionar las técnicas mencionadas, denominándose juego socrático, el cual según los resultados facilita el desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico.

Palabras claves: pensamiento crítico, habilidades del pensamiento crítico, juego de roles y discurso socrático.

**EFFECTS OF ROLE-PLAYING TECHNIQUES AND SOCRATIC
DISCUSSION ON THE DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING
SKILLS THOUGHT IN STUDENTS OF FIFTH SEMESTER OF
PSYCHOLOGY OF NARIÑO'S UNIVERSITY IN THE PERIOD B GIVES
2009**

ABSTRACT

This study was carried out to determine the effects of role-playing techniques and Socratic discussion on the development of critical thinking skills. It was carried out with thirty-nine (39) students of psychology program at the Nariño University, through six (6) sessions which dealt with cases related to learning disabilities in school settings, on some of these were implemented role-playing and Socratic discussion, to measure the impact of the intervention program was implemented a pretest and posttest, thus responding to a quasi – experimental investigation.

The results showed the development of critical thinking skills such as: explanation, analysis, evaluation, inference, empathy, and self-personal position, establishing the impact of role-playing techniques and Socratic discussion in the teaching - learning in university, also contributing to the formation of future professionals. From the foregoing it is proposed the possibility of merging the above techniques, which are called Socratic game, which according to the results it facilitates the development of critical thinking skills.

Key words: critical thinking, role play, Socratic discourse, analysis, evaluation, inference, empathy, personal standing and self-regulation.

INTRODUCCIÓN

El pensamiento crítico, según Ennis (1989 citado por Hueso, 2002) es “un pensamiento reflexivo y razonable que le permite al sujeto poder decidir qué creer o hacer” (p. 18), por lo tanto este trasciende de los fenómenos observables para someterlos a procesos de razonamiento a través de medios objetivos como: analizar, evaluar, explicar, inferir, visualizando diferentes opciones frente a las cuales se debe tomar decisiones y asumir una posición propia, respaldado por Chance (1986), quien afirma que el pensamiento crítico es “la habilidad de analizar hechos, generar y organizar ideas, defender sus opiniones, hacer comparaciones, hacer inferencias, evaluar argumentos y resolver problemas” (p.6).

En este orden de ideas pensar críticamente, influye sobre todas las esferas del ser humano, quien continuamente debe afrontar las exigencias de la sociedad, entre estas el continuo cambio, evidenciándose la necesidad de adaptarse a situaciones novedosas e inciertas, utilizando las habilidades del pensamiento crítico que pueden trasladarse a diferentes contextos. Razón por la cual se realizó la presente investigación que estaba encaminada a determinar la efectividad de un programa de intervención, desde las técnicas de juego de roles y discusión socrática sobre el desarrollo de habilidades del pensamiento crítico en estudiantes del programa de Psicología de la Universidad de Nariño; por tal motivo para alcanzar este propósito se abordaron elementos que sustentaran esta propuesta, los cuales fueron: los aspectos éticos que enmarca el estudio; el recorrido bibliográfico que permitió plantear esta propuesta, abordando la evolución y principios de este pensamiento, de igual manera se explica el desarrollo cognitivo en adolescentes y jóvenes adultos, posteriormente se enfatiza en las definiciones del pensamiento crítico, identificándose las características, habilidades, disposiciones; las técnicas de enseñanza entre estas: discurso socrático, juego de roles, controversia, detección de información sesgada, continuando con las estrategias cognitivas relacionadas con el pensamiento crítico, la metacognición y transferencia, se relaciona el pensamiento crítico y el creativo, y finalmente por la población que se desarrollo la investigación se define el pensamiento crítico en el contexto Universitario.

De la misma manera, se retoma los diferentes estudios realizados alrededor del pensamiento crítico y la contextualización de la Universidad de Nariño, ya que es el lugar donde se realizó el presente estudio.

A continuación de los insumos teóricos y marco de antecedentes, el texto presenta los elementos metodológicos entre estos: el enfoque, tipo de investigación, diseño, población, hipótesis y variables de trabajo.

Finalmente se muestra el análisis de resultados, organizados en fases, algunas retomadas del modelo de evaluación de Betancourt (2009), estas son: 1) determinación, definición de las habilidades a evaluar, implicando la explicación del proceso para establecer las habilidades que se desarrollaron; 2) construcción y validación del instrumento de evaluación que se uso como pre y postest; 3) construcción del programa de intervención; 4) aplicación del programa de intervención, se describe cada una de las sesiones realizadas; 5) resultados y análisis de los mismos, en esta fase se expone el análisis estadístico que se realizó en torno a los datos del pretest y postest, con la respectiva discusión, conclusiones, limitaciones de la investigación y recomendaciones.

TEMA

Desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico en estudiantes universitarios.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Paul y Elder (2003) plantean que:

Todos pensamos, está en nuestra naturaleza hacerlo. No obstante, mucho de nuestro pensamiento, por sí solo, está prejuiciado, distorsionado, parcial, ignorante o es plenamente arbitrario. Sin embargo, la calidad de nuestra vida y lo que producimos, hacemos o construimos, depende precisamente de la calidad de nuestro pensamiento. El pensamiento de calidad pobre es costoso, en dinero y en calidad de vida (p 5).

Partiendo de esta premisa es evidente que el ser humano tiene la capacidad de pensar por naturaleza propia, dicho pensamiento determina la actitud que cada sujeto asume hacia el contexto que lo rodea, el cual le exige adoptar una postura crítica, asumiendo acciones propositivas, constructivas, cuestionadoras que le facilita construir un estilo de vida propio.

En este orden de ideas, se evidencia la necesidad de desarrollar este pensamiento en los diferentes contextos en que se desempeña el ser humano, entre estos el universitario, puesto que al ingresar y durante la permanencia en este medio algunos estudiantes no cuentan con las herramientas suficientes que les permitan adaptarse y desempeñarse de forma efectiva en la academia; dichas herramientas pueden obtenerse a través de una nueva perspectiva donde el estudiante exprese sus expectativas, ideas, conocimientos y experiencias, como lo argumenta 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 igual forma en algunas ocasiones el estudiante universitario tienden a creer que pensar críticamente es reprobar un evento, buscando las debilidades y excluyendo las fortalezas de este, sin la formulación de argumentos que respalden su posición, como lo afirma De Bono (1994 citado por Hueso, 2002), quien señala que: “existe una tendencia a la crítica fácil, que exige relativamente bajo esfuerzo intelectual, es esta manera fácil de emplear la crítica la que hace difícil el surgimiento de nuevas ideas” (p. 6).

Por lo tanto, se evidencia la necesidad de fortalecer las habilidades de pensamiento crítico, a través de técnicas de enseñanza utilizadas para este fin en estudiantes universitarios, tal como lo muestran las investigaciones realizadas en este campo a nivel internacional, según las cuales los universitarios no cuentan con las suficientes herramientas para adaptarse, generando dificultad en la capacidad analítica y crítica que son importantes en el contexto universitario; puesto que en la mayoría de ocasiones los estudiantes se conforman con una visión arbitraria de las situaciones, argumentado por Torres (1989 citado por Veléz, 2003), quien realizó una investigación en el Colegio Universitario de Cayey, con estudiantes de primer año de universidad, estableciendo que algunos de ellos, tenían dificultades para organizar ideas complejas, manifestando inseguridad y construyendo postulados de forma superficial que afectaban su desempeño personal y académico.

Igualmente se han realizado otras investigaciones que reconocen la importancia y necesidad del pensamiento crítico, como lo demuestra el investigador Yang Ya-Ting (2008), quien realizó un estudio en Taiwán, sobre los efectos de la enseñanza de habilidades de pensamiento crítico usando foros de discusión con acompañamiento docente. Los resultados describieron el éxito del desarrollo de habilidades en los estudiantes universitarios utilizando la técnica de los diálogos socráticos. De igual manera en Madrid, Hueso (2002), realizó una investigación usando las técnicas de discusión socrática y detección de información sesgada, demostrando el efecto de estas sobre el pensamiento crítico en estudiantes que cursaban la educación media.

A nivel nacional entre las investigaciones, está la propuesta por Marciales (2001), orientada a la descripción de las diferencias entre un grupo de estudiantes

alrededor de un análisis crítico de la lectura, no obstante no se menciona el uso de una técnica específica.

En Nariño entre las investigaciones sobre esta temática, se encuentran la realizada por Castro y Toro (2010), la cual determinó el efecto de las técnicas de detección de información sesgada y discusión socrática sobre las habilidades de pensamiento crítico en estudiantes del programa de psicología; igualmente Insuasty y Riascos (2010), demostraron el impacto del uso de la técnica de discusión socrática en esta misma población, de igual forma Betancourt (2009), realizó un proceso evaluativo del pensamiento crítico en estudiantes que cursaban la educación media.

A partir de los resultados de las investigaciones, se evidencia el efecto de técnicas de enseñanza sobre el desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico, entre estas la detección de información sesgada, la discusión socrática, esta última según Fuentes et al. (2008), es la más utilizada y efectiva para potencializar las habilidades cognitivas; sin embargo, no se encontró estudios que utilizaran la técnica de juego de roles para estos fines, por esta razón se identificó la necesidad de fortalecer las habilidades del pensamiento crítico a través de técnicas de enseñanza, como la discusión socrática y juego de roles en contextos universitarios, específicamente en estudiantes de psicología, ya que pensar críticamente le facilitara al profesional de la salud mental, asumir una posición, objetiva, reflexiva, analítica, argumentativa, interpretativa y propositiva; que le permita desempeñarse en su campo de manera constructiva, logrando establecer un trabajo cooperativo e interdisciplinario y desarrollando un pensamiento de tipo reflexivo, dirigido hacia los demás y no solo en función de sus necesidades. Por tal motivo la población con la cual se ejecutó la propuesta fueron los estudiantes del programa de psicología, con el fin de fomentar herramientas que les permitirán alcanzar un pensamiento cuestionador y autoregulatorio.

FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

¿Cuáles son los efectos de un programa de intervención desde las técnicas de juego de roles y discusión socrática, sobre las habilidades del pensamiento crítico en estudiantes de quinto semestre del programa de psicología (periodo B de 2009) de la Universidad de Nariño?

SISTEMATIZACIÓN DEL PROBLEMA

¿Cuáles son las habilidades del pensamiento crítico que desde el juego de roles y la discusión socrática se desarrollan en estudiantes de quinto semestre del programa de psicología de la Universidad de Nariño?

¿Cuáles son las habilidades del pensamiento crítico previas a la intervención que tienen los estudiantes de quinto semestre de psicología de la Universidad de Nariño?

¿Qué diseño de intervención facilita el desarrollo de habilidades del pensamiento crítico desde el juego de roles y la discusión socrática en estudiantes de quinto semestre del programa de psicología de la Universidad de Nariño?

¿Cómo implementar el programa de intervención desde el juego de roles y discusión socrática diseñado para desarrollar las habilidades del pensamiento crítico en estudiantes de quinto semestre del programa de psicología de la Universidad de Nariño?

¿Cuál es la relación existente entre los niveles del desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico encontradas antes y después de la intervención en los estudiantes de quinto semestre de psicología de la Universidad de Nariño (periodo B del 2009)?

¿Cuál es la relación existente entre los niveles de desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico, encontradas antes y después de la intervención en función del sexo, la edad, la procedencia, el nivel sociocultural, la paternidad, y colegio de procedencia en los estudiantes de quinto semestre de psicología de la Universidad de Nariño (periodo B del 2009)?

JUSTIFICACIÓN

El pensamiento es la capacidad que tiene el individuo para razonar y asumir una postura frente a las diferentes circunstancias, como lo afirma Paul (2003):

El pensamiento crítico 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)

A partir de este planteamiento se evidencia la necesidad de desarrollar un pensamiento que permita al individuo asumir una posición propia, comprendiendo y justificando las razones de su postura y la de otros, este se denomina pensamiento crítico que según Hueso (2002), es una estrategia de aprendizaje de tipo reflexivo, autónomo que facilita al ser humano tomar decisiones sobre la forma de actuar y pensar en una determinada situación; por lo tanto es indispensable que el sujeto y especialmente quienes se encuentran en procesos de enseñanza – aprendizaje, piensen críticamente y de esta forma en los contextos educativos se fortalezca el desempeño académico y la capacidad cognitiva del estudiante.

En este orden de ideas, las diferentes instituciones educativas tienen la obligación de formar en el pensamiento crítico, postura sustentada por la ley 30 (1992), la cual menciona que “la educación superior, sin perjuicio de los fines específicos de cada campo del saber, despertara en sus educandos, el desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional” (p. 2), evidenciándose la importancia de fortalecer este pensamiento en contextos universitarios, permitiéndole al estudiante potencializar la capacidad argumentativa, analítica, inferencial, evaluativa y propositiva, visión respaldada por Walsh y Paul (1988 citados por Hueso, 2002) “se piensa críticamente cuando se interpreta, analiza ó se evalúa una información, un argumento ó alguna experiencia mediante el uso de una habilidades y actitudes que orienten eficazmente las destrezas y acciones” (p.2).

Se logra identificar que el pensamiento crítico, es un herramienta que permite al estudiante universitario desempeñarse efectivamente en los diferentes campos, por esta razón se busco desarrollar las habilidades de este pensamiento en el área de la

psicología, puesto que como profesionales que abordan variables del ser humano es preciso que el psicólogo obtenga una visión objetiva de los eventos, comprendiendo el punto de vista del otro y actuando de acuerdo a su campo profesional; puesto que alrededor de ellos se configura una expectativa social; esperando excelencia académica y apropiación de su labor que le facilite proponer soluciones e intervenir frente a las problemáticas sociales de la actualidad. De igual manera esta investigación responde al interés particular, ya que como futuras profesionales de la psicología, se busco aportar al desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes que se encuentran iniciando el proceso de formación en esta área.

OBJETIVOS

Objetivo general

Determinar los efectos de las técnicas juego de roles y discusión socrática sobre el desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico en estudiantes de quinto semestre de psicología (periodo B de 2009) de la Universidad de Nariño.

Objetivos específicos

Determinar las habilidades del pensamiento crítico a partir de las técnicas de juego de roles y discusión socrática.

Identificar las habilidades del pensamiento crítico a partir de las técnicas de juego de roles y discusión socrática, previamente a la intervención.

Diseñar e implementar el programa de intervención a partir de las técnicas de juego de roles y discusión socrática.

Evaluar el desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico a partir de las técnicas de juego de roles y discusión socrática, posteriormente a la intervención.

Relacionar los niveles de desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico encontradas antes y después de la intervención.

Relacionar los niveles de desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico en encontradas antes y después de la intervención en función del sexo, la edad, la procedencia, el nivel sociocultural, la paternidad, y colegio de procedencia en los estudiantes de quinto semestre de psicología de la Universidad de Nariño (periodo B del 2009).

MARCO DE REFERENCIA

Marco teórico

Antecedentes históricos

Las raíces del pensamiento crítico se remontan a la antigüedad, hace aproximadamente 2.500 años, ya que este ha evolucionado a través de cada etapa histórica.

Inicialmente en la época antigua se identificó la influencia de aspectos mágicos en la vida del individuo, ante esta situación algunos filósofos propusieron una perspectiva diferente de pensamiento, como Zenón (citado por Fuentes y et al., 2008), quien establece ciertos debates filosóficos, basados en paradojas relacionadas con situaciones reales, teniendo en cuenta el desarrollo del evento y no el simple resultado, facilitando de esta forma la discusión razonada.

Fuentes et al. (2008), afirman que indiscutiblemente otro de los filósofos que marca la historia del pensamiento crítico es Sócrates, quien desde un planteamiento establecido, formulaba interrogantes con los que pretendía generar en la persona cuestionada la facultad de analizar y depurar su propio conocimiento a partir de su experiencia; así surge una visión cuestionadora, permitiéndole al sujeto considerar otros puntos de vista. De esta forma se promovía un pensamiento razonable, sin embargo en la época fue criticado por la aparente confusión de significados, la insuficiencia de pruebas y una retórica vacía; ante lo cual 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, las hipótesis, el análisis de los conceptos básicos, la localización de implicaciones de lo dicho y hecho. En este sentido Paul et al. (1997) plantea 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 fue retomada por Platón (citado por Fuente et al., 2008) quien rechaza el empirismo, distinguiendo entre opinión y conocimiento, esta primera se referencia a la descripción del mundo físico que en ocasiones se explica con base a fundamentos, y el segundo como un nivel más complejo del saber usando la razón; evidenciándose que estos elementos son la base de las teorías de Platón, por

lo tanto este filósofo aporta a la transformación del pensamiento crítico, permitiendo profundizar en diferentes aspectos, proponiendo nuevas perspectivas e incluso formulando hipótesis.

Finalmente, en esta época Platón y Aristóteles, plantean la posible incertidumbre de los eventos, puesto que es la mente la capacitada para observar y percibir los fenómenos trascendiendo de la apariencia; surgiendo la necesidad de indagar y profundizar 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 del pensamiento de tipo crítico.

La Edad Media se caracteriza por el auge mágico-religioso, la evidente influencia de la iglesia, sobre el comportamiento y pensamiento de la humanidad, dentro de estas condiciones, Tomas de Aquino, (s.f. citado por Tejero, 2007), orienta el pensamiento crítico a través de la razón, afirmando que es necesario tener evidencias razonables de un argumento o evento, sin la necesidad de desvirtuar las creencias instauradas, reconociéndose en esta época la importancia que se concedió a la razón como eje central del pensamiento crítico.

En la época del Renacimiento, Cortes (1997), menciona que el hombre adopta una actitud racional ante los eventos 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 sus habilidades intelectuales, desplegando sus potencialidades, generando conocimientos y descubrimientos particulares.

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, 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 todo el complejo, exigiendo a cada nueva relación establecida entre ideas simples la misma evidencia de éstas (p.23).

Desde este postulado se evidencia otro aporte al pensamiento crítico, permitiendo hacer uso de la inducción y deducción para construir síntesis e hipótesis.

A partir de esta época se reconoce la necesidad de utilizar la razón y no únicamente los sentidos, a través de la intuición intelectual, promoviendo un cambio auténtico y particular de cada sujeto desde su experiencia, generando interpretaciones y por lo tanto, la necesidad de originar en cada ser humano un proceso diferente a lo que anteriormente se presentaba, planteado por Newman (s.f. citado por Tejero, 2007) al afirmar que:

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).

Desde esta postura se reconoce que el sujeto actúa sobre sus propias ideas, sometiénolas a procesos de evaluación, análisis, e inferencia, de tal forma que se autocuestiona, elemento para pensar críticamente.

Por otra parte en la década de los ochenta y noventa en Estados Unidos, se realizaron diferentes publicaciones sobre pensamiento crítico, principalmente autores como Lipman (1993 citado por Hueso, 2002), creó el programa “Filosofía para niños”, posteriormente diferentes autores de la psicología y la educación, difunden la enseñanza del pensamiento crítico (Campos, 2007), por lo tanto, se identifica el auge que este ha tomado desde el siglo XX hasta la actualidad, convirtiéndose en una herramienta que facilita al ser humano adaptarse y enfrentar los cambios, lo cual puede ser respaldado por el Ministerio de Educación (2006), el que afirma que:

Durante los últimos quince años, ha aumentado el interés por integrar la enseñanza del pensamiento crítico 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).

A partir de la evolución histórica se deduce que el pensamiento crítico, es el resultado de la necesidad del ser humano de concebir otras perspectivas desde una postura reflexiva, que permita adaptarse a los diferentes cambios sociales, culturales y tecnológicos, promoviendo el cuestionamiento de los mismos y asumiendo una posición propia ante estos.

Desarrollo cognitivo en adolescentes y jóvenes adultos

Los estudiantes universitarios generalmente se encuentran en la etapa que según Piaget (1952 citado por Papalia, 1996) se denomina operaciones formales, que desde la perspectiva de Papalia (1996), implica “el estadio final del desarrollo cognoscitivo, caracterizado por la capacidad de abstraer” (p.537), este aborda la capacidad de manipular, operar y sistematizar información, estableciendo hipótesis, relaciones entre las mismas; por lo tanto la visión del estudiante universitario frente a su entorno se construye desde las experiencias que influyeron en el desarrollo cognitivo, como lo afirma Papalia (1996) quien menciona que “cambios internos y externos en la vida de los adolescentes se combinan para lograr la madurez cognoscitiva” (p.539).

Desde la fase de operaciones formales, el estudiante se encuentra en la capacidad de analizar, interpretar, refutar, argumentar, adoptar una posición propia frente a eventos y situaciones que ocurren a su alrededor, puesto que las mismas experiencias le exigen un nivel de pensamiento mas complejo, aplicando la lógica propositiva e identificando los elementos circundantes, que según Papalia (1996), les permite “analizar las doctrinas filosóficas, y políticas y algunas veces, para construir sus teorías propias y elaboradas para reformar la sociedad ” (p.537).

Otra característica del pensamiento formal, es la orientación hacia los interrogantes, buscando respuestas que comprenden diferentes variables, indagando sobre la aparente verdad, mencionado por Papalia (1996) al afirmar que: “los

adolescentes ahora puede preguntar ¿Qué sucederá si?, puesto que se puede imaginar una infinita variedad de posibilidades” (p. 537).

Desde las características anteriores, es evidente que el estudiante universitario tiene la capacidad de desarrollar habilidades del pensamiento crítico, ya que estas según Cornbleth (1985 citado por Gordon, 1994), implican la necesidad de formular interrogantes alrededor de razonamientos, cuestionamientos y la proposición de otras alternativas construyendo nuevas perspectivas.

De igual forma Papalia (1996), menciona un aspecto importante y característico de esta fase, que se aborda desde el pensamiento crítico como: la tendencia a discutir, a través del cual los estudiantes exploran, conocen y refutan visiones que no comparten con otras personas; sin embargo el estudiante crítico, no discute, por el contrario argumenta, usando explicaciones coherentes, lógicas, claras y estructuradas, lo cual es sustentado por Beltrán (s.f. citado por Hueso, 2002), quien afirma que los estudiantes tienen la necesidad de fortalecer su capacidad de indagar, seleccionar, interpretar y dar sentido a la información.

Definición del pensamiento crítico

Variedad de definiciones se han otorgado al término de pensamiento crítico y por lo tanto muchos autores lo han retomado, sin embargo es importante conocer la raíz etimológica del término crítico, el cual permite vislumbrar el significado del mismo.

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 Bhanzy (1997), plantea que el término 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 el pensamiento crítico, implica tomar decisiones, haciendo uso del disentimiento, el análisis, la emisión de juicios, los

cuales se someten a procesos de razonamiento, asumiendo una posición propia y respaldada por un paradigma teórico sin desconocer otros.

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

Paul (2003), define este pensamiento como “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), evidenciándose que el pensamiento crítico implica necesariamente tomar decisiones, por lo tanto se puede plantear que el término crítico, efectivamente hace referencia a un pensamiento discerniente y que involucra la participación activa del pensante.

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

Retomando los planteamientos de Paul (2003) y el proyecto Delphi (1990 citado por Facione, 2007) puede definirse eventualmente que el pensamiento crítico es de tipo intelectual que se caracteriza por ser autodirigido, ya que exige al pensante asumir una visión frente a un fenómeno, permitiéndole adoptar una posición responsable de sus actos y su pensamiento.

Por su parte Ennis (1989 citado por Hueso, 2002), plantea que el pensamiento crítico es “un pensamiento reflexivo y razonable que le permite al individuo poder decidir qué creer o hacer” (p. 8). Ennis (1989 citado por Hueso 2002), también afirma que “el pensamiento crítico incluye tanto la resolución de problemas, 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” (p.18).

Paul (2003), el proyecto Delphi (1990 citado por Facione, 2007) y Ennis (1989), afirman que el pensamiento crítico se caracteriza por usar la razón como elemento primordial, concluyendo que implica una serie de beneficios para el ser humano, argumentado por Paul (2003), al mencionar que “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), por su parte el proyecto Delphi (1990 citado por Facione, 2007), afirma que este pensamiento es producto de un esfuerzo y Ennis (1989 citado por Hueso, 2002), propone que le permite al individuo encontrar alternativas para solucionar las dificultades.

A partir de los postulados anteriores se puede definir que el pensamiento crítico es un proceso continuo que desarrolla habilidades de tipo intelectual, brindando la posibilidad de tomar decisiones, asumir una posición crítica frente a diversas situaciones, utilizando como eje central los razonamientos, involucrando esfuerzo, dedicación y control por parte del pensante.

Otra definición importante es de Kurland (2003), quien 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 conscientes de nuestros sesgos y prejuicios para impedir que influyan en nuestros juicios (p. 1).

En esta definición Kurland (2003), afirma que las emociones sesgan la visión objetiva de los hechos y probablemente invitaría a dejar de lado el factor afectivo,

volcando la atención del pensante sobre la razón. En cuanto a este aspecto Paul (1997), afirma que: “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 (2003), no desconoce el factor afectivo que interviene en el pensamiento, por el contrario invita a investigar la veracidad de los hechos, buscando evidencias que puedan confirmar o refutar un evento, dejando de lado los prejuicios que comúnmente son influidos por las emociones que hacen parte de la naturaleza humana, de esta manera la visión de Kurland (1995), se complementa con el planteamiento de Paul (1997), ya que desde la dimensión afectiva se logra una reflexión profunda; reconociéndose que pensar críticamente no es desconocer las emociones, puesto que se pretende ejercer un control sobre esta, de tal forma que se logre emitir un punto de vista objetivo sin prejuicios.

Retomando a Kurland (2003), quien plantea que el pensamiento crítico involucra la búsqueda de evidencias, es decir que este pensamiento parte de una serie de métodos que le otorgan un grado de veracidad y objetividad, argumento respaldado por Cornbleth (1985 citado por Gordon, 1994), quien menciona 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 (2005) 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 este pensamiento no se desarrolla de forma esporádica, por el contrario se utiliza una serie de pautas y normas que facilitan al ser humano alcanzar este objetivo, dichos elementos son los estándares intelectuales universales.

Estos aportes permiten definir que el pensamiento crítico, es de tipo intelectual, razonable, autodirigido que se rige los estándares universales, que facilitan al individuo obtener una visión objetiva de los hechos, dejando de lado los prejuicios y al mismo tiempo promover habilidades interpretativas, argumentativas y propositivas, reflejadas en el punto de vista del pensante.

Además Cornbleth (1985 citado por Gordon, 1994) y el proyecto Delphi (1990 citado por Facione, 2007), afirman que este pensamiento se desarrolla como resultado de un proceso continuo y progresivo; argumentando que tiene objetivos claros entre estos: evaluar, analizar, explicar, inferir, interpretar, argumentar, formular juicios razonables y coherentes, pues la idea general del planteamiento de Cornbleth (1985 citado por Gordon, 1994) 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 indagar dicha veracidad debe partir de la permanente formulación de interrogantes, alrededor de razonamientos.

A partir de las revisiones conceptuales puede plantearse que el pensamiento crítico es: de tipo intelectual, autodirigido, autodesarrollado y autorregulado por el mismo pensante dependiendo del nivel de potencialización de sus habilidades, guiadas por los estándares intelectuales, por lo tanto el pensamiento crítico no es una mera crítica de los eventos o teorías, no es la tendencia a encontrar fallas o errores, por el contrario es objetivo, sin sesgos, permitiéndole al individuo asumir una posición propia.

Según Facione (2007), la persona que piensa críticamente es habitualmente inquisitiva, que confía en la razón, de mente abierta, flexible, justa al evaluar, honesta al confrontar sus sesgos personales, prudente para emitir juicios, razonable en la selección de criterios, persistente en la búsqueda de interrogantes y respuestas, dispuesta a reconsiderar y si es necesario a retractarse.

El pensamiento crítico no es una ideología que busca seguidores, ya que acepta los diferentes puntos de vista, por tal motivo, es un proceso respaldado por elementos que lo caracterizan como confiable, veras y objetivo, dichos elementos son los que según Paul (2003), denomina estándares universales intelectuales, que de alguna forma son las normas y pautas que orientan al pensador crítico.

En este orden de ideas, puede afirmarse que este pensamiento puede ser desarrollado por cualquier individuo, asumiendo una serie de reglas y pautas que son adaptables a sus necesidades que le facilitan el desarrollo del mismo, haciendo uso de la razón, como eje central, brindando la posibilidad al individuo de analizar, argumentar, interpretar y proponer.

Características del pensamiento crítico

Las características del pensamiento crítico, se refieren a aquellas propias del pensador crítico propuestas por Paul y Elder (2003), entre estas: la presentación de argumentos claros, la formulación y las respuestas precisas, la evaluación de información importante, la capacidad de expresar ideas abstractas, lógicas y coherentes. El pensador crítico tiene la capacidad de proponer nuevas alternativas, vislumbrar soluciones no evidentes, presentar sus argumentos con propiedad. Por lo tanto el pensante crítico es auto-dirigido, auto-disciplinado, autor regulado y auto-correctivo.

Dentro de las características de pensamiento crítico, pueden citarse aquellas consideradas por Paul y Elder (2003), como características intelectuales, entre estas:

Humildad intelectual

Paul y Elder (2003), plantean que: “la humildad intelectual radica en reconocer que uno no debe pretender que sabe más de lo que realmente sabe” (p. 16) por lo tanto, el pensador crítico debe tener la capacidad de reconocer sus limitaciones, frente al conocimiento innovador, evitando pensar egocéntricamente y caracterizándose por actuar de forma objetiva frente a los temas desconocidos, optando por indagar e investigar frente a temáticas desconocidas.

Entereza intelectual

Paul y Elder (2003), afirman que “hay ideas que aunque las consideramos peligrosas o absurdas pueden estar justificadas racionalmente y que hay conclusiones y creencias que nos han sido inculcadas que pueden ser falsas o equivocadas” (p.16) esto implica que el pensador crítico, cuente con la posibilidad de cuestionar aquellos argumentos que según su criterio no son válidos y plantear nuevas alternativas que aparentemente no pueden ser coherentes, no obstante se someten a evaluación empírica, utilizando los estándares intelectuales; es decir que el individuo debe

caracterizarse por actuar imparcialmente, proponiendo alternativas innovadoras y respaldándolas argumentativamente.

Empatía intelectual

Paul y Elder (2003), afirman que “se relaciona con la habilidad de construir con precisión los puntos de vista y el razonamiento de los demás y el poder razonar a partir de premisas, supuestos e ideas que no son los nuestros” (p.16) con este planteamiento se establece que el pensador crítico tiene la capacidad de comprender, evaluar, analizar otros punto de vista, reconociendo las actitudes del otro y razonando desde las mismas. De igual forma puede definirse la empatía como una habilidad del pensador crítico, puesto que de alguna forma es pensar desde una postura extraña.

Autonomía intelectual

Paul y Elder (2003), definen esta característica así:

Un compromiso de analizar y evaluar las creencias tomando como punto de partida la razón y la evidencia; significa cuestionar cuando la razón dice que hay que cuestionar, creer cuando la razón dice que hay que creer y conformarse cuando así lo dicte la razón (p. 17).

Entonces el pensamiento crítico se caracteriza por desarrollar la capacidad cuestionadora, inquisitiva, buscando continuamente evidencias que justifiquen asumir una posición y trascender razonablemente de lo observable.

Integridad intelectual

Paul y Elder (2003), definen esta característica así:

Reconocer la necesidad de ser honesto en su pensar; ser consistente en los estándares intelectuales que aplica; someterse al mismo rigor de evidencia y prueba que exige de los demás; practicar lo que se predica con otros y admitir con humildad las inconsistencias de pensamiento y acción en las que uno incurre (p. 17).

Este pensamiento implica regirse bajo los estándares intelectuales, permitiéndole al sujeto someter sus ideas a razonamientos, asumiendo una posición objetiva, autorreflexiva para consigo mismo y los demás; es decir que la integridad intelectual implica reconocer las fortalezas y debilidades de los argumentos y postulados propios.

Perseverancia intelectual

Paul y Elder, (2003) manifiesta que:

Es necesario usar la perspicacia intelectual y la verdad aún cuando se enfrente a dificultades, obstáculos y frustraciones. Adhesión a los principios racionales a pesar de la oposición irracional de otros y una necesidad de enfrentarse por más tiempo con la confusión y con los asuntos irresolutos para lograr un entendimiento o una comprensión más profunda (p. 17).

El pensador crítico debe permanecer en sus postulados, respaldándolos por argumentos teóricos, empíricos de tal forma que sean razonables y por lo tanto proporcionen la confianza al individuo para mantenerse en sus afirmaciones, sin desconocer la posición de otros planteamientos

Confianza en la razón

Paul y Elder (2003), afirman que es necesario “confiar que los intereses propios y de la humanidad estarán mejor atendidos si damos rienda suelta a la razón; si fomentamos que la gente llegue a sus conclusiones al desarrollar sus facultades para razonar” (p. 17). De esta manera el pensamiento crítico se rige por la razón, sosteniendo las opiniones y perspectivas a pruebas, argumentos que sean confiables para el pensador crítico y sus interlocutores.

Imparcialidad

Paul y Elder (2003), se manifiestan que la imparcialidad implica:

Estar consciente 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 tenga. Implica adhesión a los estándares intelectuales sin importar las ventajas que uno mismo o su grupo pueda obtener (p.18).

El pensador debe actuar neutral e imparcialmente frente a un tema, dejando de lado sus intereses propios, prejuicios y motivos afectivos que pueden movilizar sus argumentos, autoevaluándose y autocorrigiéndose, buscando siempre la objetividad.

Habilidades y disposiciones

Habilidades

McPeck (1981), describe que el pensamiento crítico es “la propensión y la habilidad a comprometerse en una actividad con un reflexivo escepticismo” (p. 8), por su parte Halpern (1997 citado por Hueso, 2002), lo define como “el uso de habilidades cognitivas que aumenten la probabilidad de una consecuencia deseable” (p. 41); en las anteriores definiciones se menciona dos aspectos importantes: las habilidades y disposiciones, que son elementos fundamentales del pensamiento crítico. Por otro lado Ennis y Halonen (1987 y 1995 citados por Nieto, 2002), de forma semejante plantean que este pensamiento requiere de un conjunto de habilidades y disposiciones, estas primeras son el componente cognitivo y las disposiciones el componente motivacional; por su parte Paul (2002), describe que estos elementos son las dimensiones del pensamiento crítico, sin embargo este autor a diferencia de otros realiza una jerarquía, incluyendo en el componente cognitivo las macrocapacidades, microhabilidades y denominándolas las disposiciones a manera de “dimensiones afectivas” (p. 35).

En la clasificación de las habilidades se presenta una serie de divergencias entre los autores, uno de ellos Ennis (1987 citado por Nieto et al., 2002) 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 categorización es la de Perkins (1990 citado por Hueso, 2002) quien propone categorías más complejas y globales, así: “el pensamiento creativo, el pensamiento crítico, la toma de decisiones, la resolución de problemas cotidianos y la resolución de problemas matemáticos” (p. 2).

Como se mencionó anteriormente Paul (2002), plantea que la dimensión cognitiva contiene las microcapacidades y microhabilidades, en estas primeras menciona las siguientes: refinar la generalización, comparar situaciones análogas, desarrollando la perspectiva personal y el criterio para la evaluación, valorar la

credibilidad de las fuentes de información, cuestionamiento profundo, analizar acciones, entre otras.

En las microhabilidades Paul (2002), propone la contrastación de ideales empíricamente, uso de vocabulario crítico, establecer semejanzas y diferencias entre situaciones o eventos, evaluación de hipótesis, discernimiento entre aspectos relevantes de los irrelevantes, entre otros.

Entonces es evidente la discrepancia que existe en la clasificación de las habilidades que involucra este tipo de pensamiento, no obstante como resultado del consenso de un grupo de expertos internacionales en el proyecto Delphi (1990 citado por Facione, 2007), se planteó que las habilidades concernientes al pensamiento crítico son: “explicación, análisis, evaluación, inferencia, y autorregulación” (p. 2).

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

Explicación. Según el proyecto Delphi (1990 citado por Facione, 2007), esta habilidad es:

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 y presentar el razonamiento en una forma clara, convincente y persuasiva (p. 143).

Es decir que el individuo expone ante otros sus opiniones e ideas, utilizando argumentos razonables y medios verificables, por su parte Facione (2007), la describe como “la capacidad de expresar el resultado de nuestro razonamiento (una hipótesis, conclusión, inferencia, opinión, creencia, etc.) de manera coherente y convincente, a partir de los elemento contextuales, metodológicos, evidenciales y/o conceptuales en que basamos el razonamiento” (p.14), es decir que esta habilidad permite al individuo extraer datos relevantes según su criterio, para crear su propio concepto, igualmente es la explicación que el pensante construye para si mismo.

Análisis. Para el proyecto Delphi (1990 citado por Facione, 2007), esta habilidad “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 creencia, juicio, experiencias, razones, información u

opiniones” (p.138), por lo tanto, analizar facilita al pensante establecer comparaciones entre diferentes elementos, descubriendo diferencias o similitudes entre los mismos, y por lo tanto establecer relaciones, sustentado por Camargo (2005), quien afirma que: “esta habilidad nos permite descomponer en todas sus partes esenciales, tratar de descubrir nuevas relaciones y conexiones” (p. 6). Entonces la habilidad de análisis permite al pensante, descomponer en sus partes un evento, situación o argumento, favoreciendo establecer comparaciones, entre dichas partes y por lo tanto, la relación entre las mismas.

Evaluación. Fowler (2002), menciona que evaluar es “exponer y sustentar opiniones realizando juicios sobre información, validar ideas sobre trabajo de calidad en base a criterios establecidos” (P.3), por su parte el proyecto Delphi (1990 citado por 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 pensante 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 verificables.

Inferencia. El proyecto Delphi (1990, citado por Facione, 2007), afirma que identificar es:

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. 5).

La inferencia implica relacionar elementos para plantear argumentos, hipótesis y afirmaciones explicativas, utilizando procesos de deducción e inducción para la

estipulación conjeturas, puede afirmarse que esta habilidad permite al individuo exponer sus creencias, sus opiniones y conceptos respecto a un evento, proponiendo otras alternativas alrededor de un fenómeno.

Autorregulación. Los participantes del proyecto (1990 citado por Facione, 2007), definen esta habilidad así:

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 término lo menciona, la autorregulación corresponde a la evaluación que el pensante debe hacerse constantemente, incorporando y examinando el uso de las habilidades, anteriormente mencionadas.

El individuo debe valorar la objetividad de sus opiniones o la presencia de sesgos; es decir que la autorregulación exige cuestionarse a si mismo.

De igual manera, en el presente estudio se incorporaron las características empatía y posición personal (Paul, 2003) abordándolas como habilidades del pensamiento, estas son:

Empatía. Desde la perspectiva de Paul (2003), esta habilidad implica “estar consiente que uno necesita ponerse en el lugar del otro para entenderlo” (p. 137), por lo tanto puede platearse que la empatía de alguna forma es reconocer la posición del otro, asumir en algunas oportunidades sus características y adoptarlas como propias, al hacer referencia a empatía se alude al respeto por la opinión del otro.

Posición personal. Paul (2003), la define así:

Estar consiente de que hay que tratar los puntos de vista de la misma forma a pesar de los sentimientos e intereses personales que uno, sus amigos, su comunidad ó su nación tengan, implica la adhesión a estándares intelectuales sin importar las ventajas que uno mismo ó su grupo pueda obtener (p. 25).

Desde la perspectiva de Paul (2003), esta habilidad implica adoptar una postura propia frente a un evento, en la que se busca que se construyan y asuman

razonamientos objetivos, justificados por criterios establecidos y dejando de lado los intereses particulares que probablemente puedan desviar la intención del pensante.

Entonces puede plantearse que las habilidades correspondientes al pensamiento crítico deben considerarse una interdependencia entre las mismas, puesto que es evidente que se conceptualiza la información que se obtiene del medio (explicación), la cual se divide en partes para posteriormente relacionarlas (análisis) y evaluar la veracidad de las mismas (evaluación), logrando formular hipótesis y argumentos propios (inferencia) que el mismo individuo debe autoevaluar y autocorregir (auto-regulación), de tal forma que monitoree constantemente su pensamiento.

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 citado por Williams, 2004), describe que la disposición es “una tendencia, una propensión o una susceptibilidad a hacer algo en determinadas ocasiones” (p.2), por su parte Facione (2007), afirma que esta es una “consistente motivación interna para actuar de una determinada manera” (p.2); otra perspectiva es la planteada por Ryle (1949 citado por Williams, 2004), quien menciona 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 (1983 citado por Williams, 2004), plantea que la disposición es la “habilidad con voluntad”(p.8). En estas conceptualizaciones se identifica que la motivación es un elemento central que promueve la ejecución de un acto, por lo tanto este factor influye en el pensamiento crítico, de igual forma la disposición esta relacionada con las exigencias del medio, ya que la motivación surge cuando el individuo perciba la necesidad de producir una determinada acción (Ryle, 1949 citado por Williams, 2004).

En este componente del pensamiento, autores como Jay, Perkins y Tishman (1993 citados por Williams, 2004), plantean que las disposiciones varían en diferentes aspectos, sin embargo comparten características, entre estas: “apertura mental, la razonabilidad, la curiosidad y la reflexión metacognitiva” (p. 10), igualmente estos autores han identificado que las disposiciones son: ”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).

Paul (2002), describe la disposición como “Dimensiones Afectiva” (p.8), aludiendo a las características o virtudes intelectuales entre estas: “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 Paul (2002), se deduce que las disposiciones implican un proceso interno del ser humano, por tal motivo es importante el factor motivacional en el desarrollo del pensamiento crítico.

Anteriormente se mencionó que las habilidades y disposiciones son dos factores relevantes para el pensamiento crítico, puesto que están estrechamente relacionados al depender una de la otra, lo cual se observa en el siguiente ejemplo: un individuo tiene las suficientes habilidades para hacer uso del pensamiento crítico, pero no cuenta con la motivación, también puede presentarse que un individuo tenga la suficiente motivación para asumir una posición crítica, pero no cuenta con las habilidades que le permita comprender, inferir, deducir o explicar sus postulados.

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, ya que retoma el método de Sócrates, denominado mayéutica, refiriéndose al arte de preguntar y buscando construir un conocimiento propio (Fuentes et al., 2008).

Por tal motivo, esta técnica facilita que el estudiante asuma una posición particular, generar interpretaciones con el fin de fortalecer su pensamiento y orientar el conocimiento, ante lo cual Paul (1995 citado por Hueso, 2002), plantea que los estudiantes deberían tener la capacidad de identificar las características de su pensamiento y valorarlas para concebirse pensadores críticos. De igual forma Paul (1995 citado por Hueso, 2002) 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 Paul (1995 citado por Hueso, 2002) y Fuente et al. (2008), se deduce que el discurso socrático, permite indagar y profundizar sobre las evidencias de un evento, trascendiendo de lo observable, determinándose la eficacia de la técnica frente al desarrollo del pensamiento crítico, sustentado por Paul (1991 citado por Hueso, 2002), quien manifiesta que a través de la discusión socrática los estudiantes aprenden que todos los pensamientos deben orientarse en cuatro direcciones: 1) su origen ¿de donde provienen?; 2) su base ¿qué fundamentos tiene?; 3) sus conflictos con otros pensamientos ¿cómo confrontarían a alguien que diga algo contrario a lo que el estudiante propone?; 4) sus implicaciones y consecuencias; facilitando adaptarse al cambio y la construcción de ideas propias desde el mismo, lo cual puede ser sustentado desde la práctica de la "educación socrática" que implica la introyección del saber y exteriorización de los conocimientos adquiridos (García et al., 1994 citado por Hueso, 2002).

Retomado la perspectiva de este autor y la visión de Reich (2001 citado por Ross, 2003), quien manifiesta que esta técnica “exige que los participantes den razón por sí mismos de sus propias ideas, acciones y creencias” (P. 2), puede plantearse que la discusión socrática implica que el sujeto autorregule sus ideas y habilidades, a través de un proceso evaluativo, entorno a las partes que conforman el pensamiento. Dichas habilidades pueden ser desarrolladas, ya que según 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. 25).

Beltrán (1996), afirma que el propósito de esta técnica es que el pensamiento sea lógico y estructurado, de tal forma que un enunciado revele solo parcialmente las ideas que subyacen en este. Por lo tanto el discurso socrático potencializaría el pensamiento crítico en los individuos, construyendo nuevos conocimientos.

Igualmente Beltrán (1996), postula que deben existir una serie de condiciones para ejecutar la discusión socrática entre estas: escuchar atentamente a otros, asumir una actitud respetuosa en el diálogo, buscar razones, evidencias, implicaciones y consecuencias para formular hipótesis y ser escépticos frente a las mismas.

Beltrán (1996), también destaca que del docente debe coordinar y dirigir con el fin de permitir un desarrollo apropiado, tanto para el estudiante, como para el mismo; de este modo al cumplir con estos requisitos el docente hace que el proceso genere resultados apropiados.

Retomando los planteamientos mencionados, se evidencia que el discurso socrático incrementa las habilidades del pensamiento crítico.

Juego de roles

Consiste en colocar en escena diferentes papeles, que son adoptados por cada uno de los participantes; permitiéndoles experimentar diferentes puntos de vista y asumir otras posiciones dentro del contexto en donde se encuentre, generando empatía hacia un personaje desconocido ó ficticio, tal como lo plantea Davini (1999), quien afirma que “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), por tal motivo esta técnica es un medio lúdico, que facilita los procesos de enseñanza – aprendizaje.

La ejecución de esta técnica aborda tres pasos que son: la puesta en escena, en esta se explica la representación, ya sea por medio de un párrafo o una definición; el juego, en el cual se desarrolla la escena, en esta etapa los participantes asumen las características de un personaje ficticio; finalmente se realiza la discusión, en la que cada participante expone su perspectiva e interpretación desde lo experimentado en el juego; (Bartle 2007); por lo tanto el juego de roles facilita que el individuo observe y asuma diferentes perspectivas, sustentado por Beltrán (1996), quien afirma que el ser humano necesita reconocer que una situación puede ser interpretada de diferentes formas, identificando otros puntos de vista.

Beltrán (1996), explica que el papel del profesor implica orientar y facilitar la expresión de ideas, opiniones, preferencias por parte de los estudiantes con el fin que ellos establezcan juicios razonados; identificándose que el docente o guiador es importante para el desarrollo del pensamiento crítico, a través de esta técnica.

Por lo tanto el juego de roles potencializa el pensamiento crítico, facilitando la reflexión de diferentes perspectivas, permitiendo ampliar el pensamiento, aceptando varias posibilidades y explicaciones.

Controversia

Johnson & Johnson (1995), argumentan que la controversia implica confrontar dos puntos de vista divergentes, generando incertidumbre, un conflicto conceptual, y una redefinición de la información, emitiéndose conclusiones reflexivas y constructivas.

La controversia se genera cuando una persona expone ideas, argumentos, conclusiones, teorías, 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 una temática específica entre dos partes que se encuentran en desacuerdo. Por lo tanto puede establecerse que es un mecanismo de polémica, desarrollando la participación activa, 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 & Johnson (1995) y Campos (2007), argumentan de forma semejante que la controversia fomenta la discrepancia de opiniones e ideas, logrando identificar las diferencias y semejanzas entre argumentos, que generan concertaciones y acuerdos que permiten construir nuevo conocimiento.

Retomado la perspectiva de Johnson & Johnson (1995), la controversia consta de cinco pasos que 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 & Johnson (1995), plantean que la controversia puede ser de tipo académica, en la cual se utilizan las instrucciones de conflictos, promoviendo la solución de problemas, 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 por medio de los acuerdos establecidos, sustentado por Johnson & Johnson (1995), quienes plantean que la controversia implica:

Logros: 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.

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

Esta técnica es eficaz para el desarrollo del pensamiento crítico, permitiendo adoptar diferentes puntos de vista, construyendo postulados propios, coherentes y aceptados.

Detección de información sesgada

Beber (1991 citado por Hueso, 2002), define la detección de información sesgada como “la identificación en una fuente de una inclinación a favor ó en contra que inhibe un juicio imparcial” (p. 10), deduciéndose que esta técnica implica una autoevaluación de prejuicios y sesgos que probablemente estancan el razonamiento objetivo.

Según Stratton (1999), con la aplicación de esta técnica se pretende que los estudiantes realicen actividades de pensamiento dinámicas y creativas, evaluando las falacias, ambigüedades que muchas veces se presentan sobre ciertos conocimientos, ya que el pensamiento crítico, busca reconocer los sesgos y suposiciones que pueden influir en los juicios, asumiendo una actitud autoevaluativa (Barón, 1990 citado por Hueso, 2002), para construir un conocimiento amplio, reflexivo, interpretativo, a través del desarrollo de habilidades intelectuales, controlando y evaluando las falacias; ante lo cual Stratton (1999), plantea que las falacias más frecuentes son:

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, Beyer (1991 citado por Hueso, 2002) establece pautas para el manejo de la técnica de detección de información sesgada, así: 1. establecer una meta; 2. identificar pistas para la búsqueda, como palabras cargadas emocionalmente, sobre generalización, desequilibrio en la presentación, vocabulario intencionado, opiniones; 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.

A partir de lo anterior puede concluirse que esta técnica promueve en el estudiante la capacidad de identificar sus sesgos, prejuicios que deben controlarse y evitarse, es decir que la detección de información sesgada desarrolla habilidades del pensamiento crítico.

Técnicas seleccionadas: juego de roles - discurso socrático

En el presente estudio se fusionaron las técnicas juego de roles y el discurso socrático, ya que no se encontraron investigaciones que hubieran unido estas técnicas.

El desarrollo del proceso de intervención partió de la implementación de la técnica juego de roles para llegar al discurso socrático. La primera se define por Bartle (2007) como un método que fomenta la reflexión alrededor de diferentes eventos, ampliando el pensamiento y aceptando varias posibilidades otorgándoles explicaciones valiosas a diferentes experiencias, lo cual complementa el objetivo del discurso socrático, puesto que este pretende una apropiación del conocimiento por parte del estudiante, a través de varias perspectivas, (Paul, 1991 citado por Hueso, 2002), estas pueden ser identificadas a lo largo de la ejecución del juego de roles y la adquisición de una serie de habilidades.

En el juego de roles se identifican etapas específicas propuestas por Bartle (2007), que involucran algunas habilidades del pensamiento crítico.

Las fases del juego de roles, según Bartle (2007) son y se definen de la siguiente manera:

La puesta en escena, en la que se explica los roles que se van a representar, a través de un párrafo o una explicación.

Como se planteó anteriormente con la implementación de estas fases se procura desarrollar una serie de habilidades estas son:

Explicación: en esta sección es necesario que el sujeto comprenda el papel que le corresponde, identificando las características particulares del personaje, para que posteriormente exponga.

Evaluación: Es necesario darle soporte a la explicación realizada anteriormente por el pensante, evaluándose las fortalezas y debilidades del papel asignado para asumir una posición crítica ante este.

El juego, en el cual se realiza la escena que se va a representar.

En esta etapa del juego se reconocen la presencia de algunos elementos del pensamiento crítico, denominados por Paul y Elder (1991), como características o virtudes intelectuales de este tipo de pensamiento; entre estas:

La empatía, que implica ubicarse en la posición del otro, ya que en esta etapa se lleva a cabo la ejecución de actuar conforme a las características de otro individuo desconocido para quien lo interpreta, facilitando la experimentación de diferentes situaciones.

Posición personal: Paul (2003), aborda este aspecto desde la imparcialidad vs. injusticia intelectual, planteando la adhesión a estándares intelectuales desde diferentes perspectivas, dejando de lado los interés particulares, generando la apropiación de un evento o fenómeno de forma imparcial.

La discusión, en la que cada participante expone su perspectiva e interpretación desde su experiencia en la etapa del juego.

En esta última fase del juego de roles se realiza la discusión socrática, ya que el sujeto expone sus puntos de vista y argumentándolos. De igual forma se identifican algunas habilidades específicas en cuanto a esta técnica.

Las habilidades identificadas son:

Análisis y evaluación: ya que es necesario que el participante comprenda e identifique características particulares para asumir una posición objetiva del papel asignado, facilitando la formulación de hipótesis y explicación de las mismas.

Inferencia: posteriormente que el pensante comprenda, analice y evalúe el papel realizado logró asumir una posición propia frente a este, proponiendo hipótesis.

En la discusión se identifica las características planteadas en la fase anterior, como lo son: la empatía intelectual, siendo necesario que el pensante reconozca la posición del otro razonando desde la misma; desde esta característica se construye una posición objetiva, respetando diversas perspectivas.

Autorregulación: se presenta durante todo el proceso, ya que es la constante autoevaluación de los juicios, razonamientos y argumentos realizados.

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

La metacognición y transferencia pueden definirse como estrategias cognitivas que buscan potencializar las capacidades intelectuales, aportando al desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico.

La metacognición, según Hueso (2002) es: “la habilidad cognitiva general que dirige nuestros propios procesos de pensamiento. Consiste en pensar sobre nuestro propio pensamiento” (p. 94), por su parte Flavell (1976 citado por Osses y Jaramillo, 2008), plantea que es “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).

Retomado las perspectivas de Hueso (2002) y Flavell (1976 citado por Osses y Jaramillo, 2008), puede describirse que la metacognición consiste en monitorear continuamente los procesos cognitivos, que están dirigidos hacia un objetivo específico, es decir que implica la autoevaluación constante del pensamiento, a través de pautas sistemáticas y organizadas tal como lo menciona Facione (2007): “es mirar en retrospectiva todas las dimensiones del pensamiento crítico y auto verificarse” (p. 7).

En este orden de ideas se identifica la importancia de esta estrategia como parte del pensamiento; ya que permite seleccionar, organizar y planificar los medios que según el individuo son efectivos para adquirir conocimientos, tal como lo plantea Ellis (2005):

Saber que estrategias de aprendizaje son efectivas y cuales 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 aprendizaje 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)

Desde este postulado se puede evidenciar que la metacognición se relaciona con procesos de enseñanza – aprendizaje involucrando los contextos educativos e inevitablemente al estudiante, quien debe dirigir autónomamente sus procesos de aprendizaje, desarrollando la capacidad de organizarlos, coordinarlos y ejecutarlos con el propósito de viabilizar y facilitar el desempeño académico, como lo afirma Hueso (2002): “la metacognición tiene por lo tanto el objetivo de aumentar el entendimiento y uso de los conceptos aumentando así la reflexión en los estudiantes de los procesos de pensamiento que están usando” (p. 120).

Retomando la perspectiva de Hueso (2002) y la posición de Paul (2003), hacia el pensamiento crítico quien afirma que: “lo ideal es que uno aprenda a pensar por sí mismo, a dominar su proceso mental de razonamiento” (p. 17); puede deducirse que el proceso de metacognición implica que el estudiante adquiera herramientas que le faciliten asumir una posición crítica, ya que este mismo le exige seleccionar, organizar, relacionar ideas para formular y argumentar conceptos, identificándose la relación de las habilidades de este tipo de pensamiento con la metacognición. En este sentido Facione (2007), utiliza el término autorregulación para designar esta estrategia, planteando que es necesario visualizar y regular cada uno de los componentes del pensamiento, involucrando criterios como el autoexamen y autorregulación. Por lo tanto, la metacognición se convierte en un medio de

regulación, control, dirección, y evaluación del pensamiento crítico que debe ser transferida a los diferentes contextos, haciendo alusión a la segunda estrategia denominada transferencia.

La transferencia según Santrock (2007), “ocurre cuando una persona aplica experiencias y conocimientos previos para aprender a resolver un problema en una situación nueva” (p. 304), es decir que los estudiantes deben tener la capacidad de trasladar y aplicar los conceptos construidos previamente a diferentes contextos, logrando plantear alternativas de solución a fenómenos complejos, de tal forma que la persona aplique las capacidades intelectuales a las diversas situaciones experimentadas dentro y fuera de la academia, tal como lo afirma Beltrán (2005) mencionando que:

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 (p. 70).

Por lo tanto, la transferencia, se convierte en una estrategia relevante en los ambientes educativos, los cuales deben enseñar al estudiante a integrar el factor cognitivo con la praxis, implicando que las habilidades intelectuales se proyecten en todas sus acciones.

Retomando esta perspectiva y el pensamiento crítico puede plantearse que la transferencia es parte de este último, puesto que pensar críticamente implica razonar frente a los diferentes eventos independientemente del ámbito en que se encuentra el estudiante; por lo cual, el pensamiento crítico es adaptable a las necesidades y circunstancias de la persona, como lo afirma Halpern (1993 citado por Hueso, 2002) quien “defiende que, idealmente los estudiantes que se han convertido en mejores pensadores demostraran habilidades de pensamiento crítico en una amplia variedad de contextos” (p. 121).

Al referirse a las habilidades se hace alusión al componente cognitivo, el cual debe ser regido por una serie de criterios y pautas que según el pensamiento crítico son los denominados estándares intelectuales “que deben usarse cuando uno quiera verificar la calidad del razonamiento sobre un problema, asunto o situación” (Paul,

2003, p. 10), es decir que tanto la transferencia y el pensamiento crítico exigen al estudiante explicar, justificar a través de evidencias conceptuales y teóricas que deben ser comprensibles y adaptables a diferentes contextos. Entonces puede inferirse que para trasladar un concepto o las habilidades intelectuales de una situación a otra, esta deben tener características semejantes; no obstante Ellis (2005), afirma que los elementos comunes, no necesariamente garantizan la transferencia; por eso se han establecido niveles de transferencia:

La transferencia positiva; implica que el aprendizaje en una situación facilite la aplicación en otra. Por otro lado, la transferencia negativa sucede cuando lo adquirido en una situación, limita la capacidad de la persona para aprender o rendir en otra situación (Ellis, 2005).

Por otro lado Santrock (2007), propone la transferencia de nivel superior: es consciente y activa; puesto que la conexión que establecen los estudiantes se da de forma consciente en lo aprendido con anterioridad y la situación actual que enfrentan.

La transferencia vertical hace referencia a que cuando el individuo adquiere conocimientos 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).

Como se planteó inicialmente la metacognición y transferencia son estrategias que facilitan la adquisición, mantenimiento y potencialización de las habilidades de pensamiento crítico del estudiante, ya que este último es un proceso constante que le exige autoregularse, autodirigirse (metacognición), de tal forma que continuamente evalúe y reconstruya sus posiciones, conceptos que sean aplicables en los diferentes contextos en que se desempeña (transfer).

Pensamiento crítico y pensamiento creativo

“Cuando pensamos en un objeto, un mecanismo o sistema tendemos a pensar en su función habitual” (Chibás, 1997, p. 41). Desde este postulado es necesario asumir una posición crítica frente a los eventos cotidianos, sometiéndolos a procesos sistemáticos que permitan a la persona construir su propio concepto, a partir del cual

propone acciones novedosas trascendiendo de la función habitual de un determinado objeto, dicha función la realiza el pensamiento creativo.

En este sentido se podría plantear que el pensamiento crítico y creativo están estrechamente relacionados, como lo afirma Paul (2005), “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), identificándose que estos son capacidades cognitivas con el mismo nivel de importancia y necesidad, sin embargo Paul (2005), los define como polos, evidenciándose 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 para Facione (2007), “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 et al. (1996), el pensamiento creativo crea la información; es decir que pensar creativamente implica innovar, investigar, crear y proponer otras perspectivas que probablemente no se han considerado, trascender de lo explícito para mostrar lo implícito, por lo tanto, es el proceso de potencialización y desarrollo de capacidades particulares que generan un producto original, como lo plantea Paul (2005), es: “el que domina un proceso de hacer o producir” (p.19). Retomando la posición de estos autores puede establecerse que la creatividad es el medio para generar y contribuir resultados que beneficien al individuo y a la población, de tal forma que viabilice la solución de problemas, actuando sobre lo establecido y buscando adaptarse a las exigencias del medio.

El pensamiento crítico según Paul (2003), es pensar sobre cualquier evento situación o problema, sometiendo los razonamientos a criterios establecidos; implicando que el pensante, analice, evalúe, infiera y proponga sobre el material existente creando un resultado original y particular, de esta forma el pensamiento crítico facilita la innovación de recursos; por lo tanto este actúa para el producto del pensamiento creativo.

El anterior argumento puede ser sustentado por Beltrán y Pérez (1996 citado por Hueso, 2002), quienes afirman que:

La diferencia entre ambos se basa en que el pensamiento creativo consiste en la creación de información mientras que el pensamiento crítico se centra en la evaluación de la información. Lo mismo ocurre cuanto se trata de apreciar la naturaleza externa de ambos tipos de pensamiento, es decir, los criterios de estimación para hablar de estos tipos de pensamiento. En el pensamiento creativo se buscan resultados creativos; en el pensamiento crítico se buscan resultados que implican una evaluación sensata de cosas, creencias o acciones (P.64)

Entonces la diferencia entre estos dos pensamientos se relaciona con el resultado final, ya que el procedimiento que desarrollan para alcanzar este fin es semejante, al retomar la información externa, someterla a procesos de razonamiento utilizando habilidades intelectuales, recursivas y generando una conclusión propia, las cuales de igual forma deben ser autoevaluadas entorno a la funcionalidad en diferentes contextos y evidencias que las respalde. De esta forma se evidencia la relación entre el pensamiento crítico y creativo, ya que lo creado debe ser cuestionado, y lo cuestionado debe ser innovado, tal como lo afirma Paul (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

El pensamiento crítico en el contexto universitario se ha relacionado con variables de la edad, los métodos educativos y el papel del docente, para el desarrollo de este pensamiento.

Partiendo de las diferentes posturas sobre la edad adecuada para iniciar con la enseñanza del pensamiento crítico, se rescata aportes de autores como McPeck (1981), quien recomienda que debe practicarse a lo largo de la educación media, ya que el estudiante anteriormente a esta edad no posee una estructura mental madura para pensar críticamente; otros autores como Kennedy (1991 citado por Hueso, 2002) y Lawson (1993 citado por Hueso, 2002) plantean lo contrario de McPeck (1981), ya

que argumentan que este pensamiento no tiene una edad específica. Teniendo en cuenta estas dos posturas se puede establecer que cualquier edad es adecuada para la enseñanza de este tipo de pensamiento y evidenciándose la necesidad de ser constantemente potencializando, además en la adolescencia el individuo manifiesta diferentes habilidades mentales que de algún modo se han ido formando alrededor de toda su experiencia, conocimientos, fortaleciendo el desarrollo de un pensamiento crítico.

De igual forma se reconocen diferentes métodos educativos guiados al desarrollo del pensamiento crítico, incentivando que el individuo piense por sí mismo evaluando, reflexionando, analizando, sintetizando, para construir un pensamiento autónomo 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).

Desde este postulado se evidencia la necesidad de que los estudiantes no obtengan grandes cantidades de información, sino que fortalezcan su capacidad de buscar, seleccionar, organizar e interpretar, dando sentido a esta misma (Beltrán, 1996 y Pozo, 2000; citados por Hueso, 2002); igualmente en el marco legal, la Ley 30 de 1992, 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. 2).

Otra autora a tener en cuenta es Marciales (2002), quien a partir de su investigación "diferencias en el tipo de inferencias generadas dependiendo del propósito de la lectura: estudiar o criticar", logro establecer que los estudiantes

universitarios al criticar un texto no establecen claramente la relación del pensamiento con la lectura, ya que destacan los aspectos negativos del texto sin tener en cuenta las fortalezas del mismo, dejando de lado la capacidad de analizar, reflexionar y evaluar los escritos; puesto que según Lipman (1997 citado por Marciales, 2002) en la educación escolar y secundaria algunos individuos basados en un ideal de razón optan por memorizar los conocimientos creyendo que esta es la mejor forma de aprender.

Por otro lado Moshman (1998 citado por Marciales, 2002), propone una visión positiva, afirmando que los ambientes estimulantes a futuro propician el desarrollo de las habilidades del pensamiento.

Al referirse al pensamiento crítico en el campo universitario es necesario mencionar algunos proyectos didácticos para potencializar el mismo, como el expuesto por Chacon y Vergara (2002), denominado “didáctica para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios”, realizado en la facultad de medicina Universidad de Cartagena - Colombia, a partir del cual se reconocen algunas características que deben abordar las instituciones educativas superiores para formar pensadores autónomos, con sentido crítico, alto nivel de análisis y asumir responsabilidades sociales; planteando que no es suficiente un proceso instruccional, ya que es necesario que tanto los estudiantes y docentes piensen críticamente, a partir de lo cual argumentan que los estudiantes deben promover una motivación continua y consistente para la potencialización de sus habilidades del pensamiento.

Estos dos autores describen el desarrollo del pensamiento crítico desde tres factores: la interacción entre personas, la existencia de modelos y la retroalimentación sobre los comportamientos exhibidos, los cuales son descritos de la siguiente forma:

Interacción entre el estudiante con el material y el docente, adoptando un papel activo docente - estudiante, fortaleciendo habilidades tanto a nivel intelectual como a nivel práctico.

La existencia de modelos y la retroalimentación de comportamientos exhibidos, son aspectos que se generan a partir de la interacción entre personas, dando lugar a que cada individuo manipule sus habilidades, desempeñándose particularmente.

En complemento a lo anteriormente expuesto se encuentra los postulados de Hawes (1998), quien aborda la enseñanza del pensamiento crítico desde tres perspectivas: lo ético social, argumentada desde la enseñanza a los estudiantes a pensar y no solo a escribir y a leer, planteando que pensar críticamente debe ser parte de la democracia, teniendo en cuenta la ética personal y el manejo de su pensamiento a nivel social. La segunda perspectiva es la epistemológica, en la que plantea dos situaciones, una de consenso y otra de disenso, la primera toma de base la formación que el estudiante tiene, acompañado de aspectos como lo ético, estético, social, emocional; el disenso son 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. Por último la perspectiva pedagógica, que complementa a las anteriores manejando el pensamiento crítico en la educación a partir de aspectos como analizar, evaluar y reflexionar; con el fin de fortalecer en el estudiante un pensamiento sistemático y con facilidad de actuar en su contexto.

Por otro lado se reconocen algunas características que el docente debe asumir para practicar su papel dentro del contexto universitario y más aun si su meta es fomentar un buen pensador crítico en cada uno de sus estudiantes.

Inicialmente es necesario mencionar la importancia del respeto por parte del docente – alumno y viceversa, de tal forma que ambos logren cuestionar, evaluar, reflexionar, cambiar, buscar razones (Siegel, 1992 citado por Hueso, 2002).

El docente tiene la función de ayudar a sus estudiantes a fortalecer su pensamiento crítico, lo cual pueden lograr a través de diferentes características que faciliten un nivel de empatía entre estudiante y docente, desarrollando su cambio conceptual, que permita compartir con el estudiante sus experiencias. Por su parte, Pozo y Rodrigo (2001), aclaran que el cambio conceptual no es cambiar las creencias y formas de actuar que tiene el docente por el contrario enriquecer, ampliar estas ideas y formas de trabajo con el fin que el estudiante genere un pensamiento crítico de manera adecuada.

Según Paul (1992 citado por Hueso, 2002), plantea 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 que sean estos buenos pensadores críticos.

Finalmente se puede establecer la importancia del pensamiento crítico en estudiantes universitarios y conocer sobre los diferentes métodos guiados a desarrollar estas habilidades, lo cual se puede lograr en cualquier etapa de la vida del individuo; de igual forma es importante la función del docente a la hora de practicar su papel teniendo en cuenta la nueva perspectiva educativa en base al pensamiento crítico.

Marco de antecedentes

Actualmente, el pensamiento crítico es un tema de interés que se ha abordado en diferentes investigaciones, algunas de estas se han ejecutado en contextos universitarios, dichos estudios son referentes para la presente investigación.

Inicialmente en España se encontró el estudio realizado por Hueso (2002), quien construyó un programa de intervención con estudiantes de secundaria en la asignatura de ciencias sociales, utilizando las técnicas de detección sesgada, discurso socrático y análisis crítico de experiencias. Hueso (2002), trabajó con un grupo control para establecer el nivel de pensamiento crítico de los estudiantes después del programa de intervención y detectar la eficacia de la intervención a través de la técnica escogida.

Hueso (2002) afirma que por medio de técnicas de enseñanza, se logra fomentar las habilidades del pensamiento en estudiantes que cursan la educación media, evidentemente el trabajo de esta autora muestra que pensar críticamente es un necesidad en contextos educativos, por tal motivo puede potencializarse en la educación superior.

De igual forma en España, Valenzuela y Nieto (2008), investigaron la relación entre la motivación y el pensamiento crítico, involucrando dos niveles de análisis: la adquisición de las habilidades o conocimientos procedimentales obtenidos y la activación de dichas habilidades, es decir los procesos cognitivos requeridos para promover estas habilidades. Esta investigación enfatiza en la activación de las habilidades, determinado la influencia de los componentes de la motivación en el desempeño de las capacidades cognitivas. En este estudio participaron ciento noventa

y cinco (195) estudiantes universitarios, de cuarto año del programa de psicología, pertenecientes a dos universidades españolas, con quienes se aplicó la Escala Motivacional de Pensamiento Crítico.

Los resultados de esta investigación, mostraron que el componente motivacional se asocia con criterios de costo – respuesta, es decir la recompensa que el estudiante obtiene tras adquirir una serie de conocimientos, los cuales según Valenzuela y Nieto (2008), generan en el individuo cierto nivel de seguridad y confianza en sus criterios, aspecto que probablemente afecte su autorregulación, ya que no cuestionan, ni evalúan su propio pensamiento. Por el contrario, personas que no asumen una posición de seguridad logran autoevaluarse y autocorregirse activando los procesos metacognitivos que le permiten pensar críticamente.

En Centroamérica se reconoce el estudio realizado por Guzmán y Sánchez (2006), en México, el cual aborda el trabajo con docentes, proponiendo un programa de capacitación para ellos en la Universidad de Mayab, esperando obtener efectos sobre el grupo de estudiantes a su cargo. Participaron nueve (9) docentes y doscientos diez y nueve (219) estudiantes en el programa de capacitación y el grupo control conformado por doscientos diez y ocho (218) estudiantes con sus respectivos docentes, se utilizó como postest y pretest, la prueba California Critical Thinking Stills Tests (CCTST).

Esta investigación mostró diferencias significativas en las dimensiones que mide la prueba, a excepción de la habilidad de análisis. Además se observa que el programa de capacitación mejora las habilidades de los estudiantes en pensamiento crítico y las del docente en el aula.

En Puerto Rico, se resalta la investigación de Torres (1989 citado por Veléz, 2003), en el Colegio Universitario de Cayey, donde se estableció que algunos estudiantes universitarios no cuentan con las herramientas suficientes para organizar ideas, lo cual genera inseguridad en la argumentación, exponiendo planteamientos ambiguos y superficiales, lo cual dificulta el dominio y la aplicación de las habilidades de pensamiento crítico.

Por otro lado, Vélez (2003), realizó una investigación para determinar las diferencias en el nivel de desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico entre

estudiantes universitarios (caracterizados por el honor, regularidad y rezago) de primer año del programa de educación general de la Universidad Interamericana de Puerto Rico, y otro objetivo fue establecer las expectativas de los docentes sobre sus educandos. Los resultados revelaron que los profesores esperaban que los estudiantes con bajo nivel de destrezas de razonamiento crítico deberían mejorar para desempeñarse productivamente en la universidad.

En Cuba, se realizó una investigación por Aguilera, Zubizarreta y Castillo (2005), ejecutada en el Instituto Superior de Ciencias Médicas de La Habana; quienes identificaron algunos elementos que afectan el razonamiento crítico en los estudiantes como: el mínimo nivel de motivación del estudiante para pensar críticamente, los docentes no manifiestan un pensamiento crítico y entre los aspectos que favorecen el desarrollo de este pensamiento, son: el uso del método científico en actividades empíricas, la disposición de algunos estudiantes, docentes para enfrentarse al cambio y la búsqueda de alternativas para solucionar problemas.

En Venezuela, se encuentra la investigación de Páez (2006), en la Universidad de Carabobo, este trabajo se centra en la necesidad de potencializar el pensamiento crítico en el campo educativo. La intervención fue realizada por los docentes. El autor plantea que este pensamiento puede fomentarse a través del método instruccional, usando didácticas útiles en el proceso.

En Perú, Escurra (2006), aborda la disposición para pensar críticamente en universidades públicas y privadas. El número de estudiantes encuestados fue de 1018, en edades entre 18 y 28 años. El autor señala que el 62% de los estudiantes de las universidades públicas tienen mejor disposición al pensamiento crítico, frente a un 43% de las universidades privadas; dicha diferencia se debe a que la mayoría de los estudiantes de las universidades estatales enfrentan constantemente situaciones complejas que deben solucionar, por tal motivo, se evidencia que la disposición es un elemento relevante para el desarrollo de este tipo de pensamiento, apreciando características como la búsqueda de la verdad, la amplitud mental (posibilidad de analizar desde diferentes perspectivas y puntos de vista un problema), capacidad de análisis, confianza en la razón, curiosidad y madurez para formular un juicio.

En Argentina Zamudio (s.f), estableció la relación entre el pensamiento crítico con las habilidades retóricas y argumentativas con ciento veinte (120) estudiantes universitarios. Este estudio mostró la necesidad e importancia de los conocimientos literarios, teóricos que deben ser relevantes, pertinentes y creativos conceptualmente ya que su construcción es consecuencia del pensamiento crítico, al que contribuye la mediación del docente.

En Colombia se encuentra la investigación realizada por Marciales (2002), en la Universidad Privada de la Ciudad de Bogotá, la cual tenía por objetivo determinar las diferencias entre las creencias, estrategias e inferencias, realizadas alrededor de la lectura de textos de forma crítica, involucrando estudiantes de primer y último año de programas como: Filosofía, Psicología, Matemáticas e Ingeniería Electrónica, a quienes aplico el Cuestionario de Pensamiento Crítico de Santiuste et al. (2001 citado por Hueso, 2002) y una entrevista semiestructurada. Los resultados permitieron determinar que estudiantes de semestres superiores demuestran un pensamiento más complejo, específicamente los estudiantes de Filosofía; de igual manera los participantes de los primeros semestres de este programa, mostraron un nivel de análisis, inferencia, a partir de postulados de autores. Adicionalmente se encontró que los individuos de semestres inferiores logran realizar inferencias asociado al factor emotivo y niveles simples de conocimiento.

En Cartagena se identifica el trabajo realizado por Chacón y Vergara (2003), quienes proponen un programa de formación y entrenamiento para el fortalecimiento del pensamiento crítico utilizando mapas y diagramas conceptuales, el SPRI (Situación, Problema, Resolución, Información) y herramientas del pensamiento. Ejecutada con cincuenta (50) estudiantes universitarios de sexto año de la Facultad de Medicina de la Universidad de Cartagena. Mostrando que el proceso de intervención promovió el pensamiento de nivel superior, la formación intelectual, concluyendo que a través de la construcción de elementos se promueve el aprendizaje y el desarrollo de habilidades cognitivas.

A nivel regional, se reconoce el estudio realizado por Castro y Toro (2010), la cual determino el efecto de las técnicas de detección de información sesgada y discusión socrática sobre las habilidades de explicación, análisis, inferencia,

autorregulación, identificación del pensamiento crítico en estudiantes de séptimo semestre del programa de psicología de la Universidad de Nariño. Los resultados permitieron establecer que estas técnicas facilitan el desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico, no obstante según las autoras, la autorregulación no se logró fortalecer en su totalidad, ya que Castro y Toro (2010), argumentan que: “esta habilidad requiere de un nivel de pensamiento crítico superior puesto que es un proceso sumamente complejo” (p. 111).

De igual manera otra investigación fue implementada por Insuasty y Riascos (2010), quienes demostraron el impacto de la técnica de discusión socrática en habilidades de inferencia, explicación, puntos de vista y autorregulación en estudiantes de primer semestre de psicología de la Universidad de Nariño. Según Insuasty y Riascos (2010), el discurso socrático permite al estudiante “indagar y profundizar sobre las evidencias de un evento a través de un interrogatorio a profundidad, esto implica ir mas allá de las simples evidencias” (p. 119).

Finalmente, Betancourt (2009), realizó una evaluación del pensamiento crítico por medio de la técnica de controversia en estudiantes que cursaban la educación media en la ciudad de Pasto, mencionando la eficacia de esta técnica para fortalecer las habilidades cognitivas.

A partir de los antecedentes, es evidente que las habilidades del pensamiento crítico pueden ser desarrolladas a través de las diferentes técnicas de enseñanza, a nivel de la educación media y superior, involucrando los procesos lecto – escritores.

De igual manera se demuestra la relación entre el componente motivacional y cognitivo, evidenciándose la necesidad de la función del docente que permita movilizar en el estudiante el pensamiento crítico.

Marco contextual

Universidad de Nariño

El contexto de desarrollo de la presente investigación, fue la Universidad de Nariño, involucrando los estudiantes del departamento de Psicología. Por ello, es importante conocer los orígenes, principios, hechos históricos y elementos teleológicos del departamento de psicología.

A continuación se expone brevemente algunos elementos de la Universidad de Nariño:

Misión

La misión del programa de psicología según el Proyecto Pedagógico Educativo de Psicología (2006), implica 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”. (p. 62)

Visión

La visión del programa de psicología según el Proyecto Pedagógico Educativo de Psicología (2006), consiste en que:

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 (p. 62).

Entonces según la misión y visión de la Universidad de Nariño esta comprometida con la formación de profesionales que se caracterizan por ser autónomos, democráticos y buscar una sana convivencia.

Ubicación

La universidad de Nariño, se ubica en Colombia en la Ciudad de San Juan de Pasto. Consta de tres sedes: Torobajo – Carrera 22 No.18-109; Avenida Panamericana – Las Acacias, Carrera 23 No 18-92 y la sede Centro Calle 19 No. 22 – 109 (Proyecto Pedagógico Educativo de Psicología 2006).

Aspectos históricos de la Universidad de Nariño

La Universidad de Nariño surge en el año 1712, cuando se estableció el Colegio de la Compañía de Jesús. Sin embargo como consecuencia de la expulsión de los jesuitas del territorio de América, fue cerrado. No obstante en 1791 se reanudaron actividades académicas hasta 1822. Posteriormente en 1827, el General Santander

expidió un decreto que establecía cátedras de gramática latina, filosofía, gramática castellana y otras más de enseñanza superior (Álvarez y León, s.f.).

Al finalizar la década de 1850, el plantel se convirtió en un centro educativo importante para la región. En 1867 mediante ley 205, se estableció la enseñanza de Medicina en el Colegio Académico (Álvarez y León, s.f.).

En las dos últimas décadas del siglo XIX; gracias a la intervención de pedagogos extranjeros y nacionales, el plantel tuvo categoría de Universidad (Álvarez y León, s.f.).

Con el comienzo de la “guerra de los mil días”, en 1899, se cerró el colegio para ser ocupado por las tropas, solamente se abrió hasta 1903, vísperas de la creación del Departamento de Nariño (Álvarez y León, s.f.).

Una vez creado el Departamento de Nariño, el primer gobernador, Julián Bucheli, estableció en su gobierno la producción en las áreas de Ingeniería, Derecho, Filosofía y Arte, posteriormente en 1935 se incorpora la Escuela de Artes y en 1937 se transformó en Instituto para la enseñanza del arte, con secciones de música y pintura. Este fue cerrado en la década de los años 60, para fortalecer las facultades de Agronomía y Educación (Álvarez y León, s.f.).

Entre los años de 1940 y 1959, se estableció la Facultad de Derecho, el Liceo de Bachillerato, la Escuela de Música y Pintura.

En la década de los años sesenta, se avanza hacia la modernización y cobertura de la Universidad involucrando la educación tecnológica y el mejoramiento de los servicios, se expandieron los servicios de la Facultad de Educación en la jornada nocturna y se crearon los programas de Ingeniería Civil, Economía, Zootecnia y Artes (Álvarez y León, s.f.).

Actualmente la reestructuración de los procesos académicos y administrativos posibilitan la conformación de nuevas facultades, programas, el establecimiento de sedes en diferentes municipios de Nariño y Putumayo, generándose la vinculación de la Universidad mediante convenios, con instituciones nacionales e internacionales y la inserción en las redes mundiales del conocimiento. Se puede afirmar que el “Alma Mater” a través del mejoramiento permanente, impulsa los campos de la

investigación, la docencia y proyección social, acordes con los retos que la modernidad le impone. (Álvarez y León, s.f).

Aspectos históricos del Departamento de Psicología

Según el Proyecto Educativo del Programa de Psicología (2006), el departamento de psicología, surge desde la demanda de atención psicológica de la población nariñense. De esta manera se plantea el proyecto para la creación del programa de psicología, por las docentes Gabriela Hernández y Patricia González licenciadas en psicología educativa; quienes lo presentaron ante la Asociación de Psicólogos para obtener el aval, este proceso fue apoyado por Richard Woodckood, quien era presidente de la asociación.

La propuesta es aprobada mediante el Acuerdo 160 de noviembre 25 del año 1993, vinculándose el programa de psicología a la Facultad de Ciencias Humanas.

En el semestre B de 1993 se apertura las inscripciones para el programa de psicología, este inicia en febrero de 1994 en el semestre B de este mismo año teniendo como director al psicólogo Germán Benavides (Proyecto Educativo del Programa de Psicología 2006).

Los primeros docentes de tiempo completo del programa fueron los psicólogos Germán Benavides, Orlando Enríquez, Lucio González, posteriormente se vinculó al programa la docente Sonia Betancourt, y luego el psicólogo Fredy Hernán Villalobos (Proyecto Educativo del Programa de Psicología 2006).

En el semestre A de 1995 el psicólogo Orlando Enríquez es nombrado director del programa durante tres años. En 1998, la docente Betancourt es elegida directora, a continuación es elegido el psicólogo Villalobos. En el semestre B de 2002 se vincula la docente Nubia Rocío Sánchez y en el semestre A de 2003 ingresa la docente Elizabeth Ojeda Rosero, quien ocupa el cargo de directora en el período 2005-2008. Entre la planta de docentes en el periodo A de 2005, se cuenta con seis profesores de tiempo completo y en el periodo B de este mismo año, se vinculan 17 profesores en la modalidad de hora cátedra (Proyecto Educativo del Programa de Psicología 2006).

En 1999 se presenta un nuevo currículo que estuvo vigente hasta la reforma del año 2000 (Reforma Curricular 2000). El plan curricular de la Reforma está

vigente en el año 2005, aunque fue ajustado en el año 2004 (Acuerdo 170 del H. Consejo Académico).

Elementos teleológicos del programa de psicología

Según el Proyecto Educativo del Programa de Psicología (2006), los elementos teleológicos del programa de psicología son:

Misión.

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

La formación integral de Psicólogos comprende las dimensiones ética, académica, social, política y personal, desde las cuales se articulan los procesos de docencia, investigación, proyección social y administración.

El diálogo universidad sociedad se asume desde una visión cimentada en una estructura curricular que posibilita el conocimiento de diversos enfoques, áreas y campos disciplinares y profesionales, apoyado por la formación investigativa desde diversos paradigmas y por prácticas académicas y profesionales que facilitan la formación de Psicólogos socialmente comprometidos e idóneos para responder a las necesidades del contexto.

El Programa de Psicología orienta sus procesos en contextos académicos y profesionales, disciplinarios e interdisciplinarios, promoviendo un abordaje integral de las problemáticas conceptuales, metodológicas y sociales.

En coherencia con la naturaleza de la profesión psicológica, el currículo fomenta procesos permanentes de autoconocimiento y crecimiento personal, por medio de los cuales se logre el desarrollo psicológico del estudiante y su proyección hacia la convivencia social

El desarrollo curricular se dinamiza implementando acciones continuas de autoevaluación, evaluación externa y mejoramiento permanente, en pro de la calidad en la formación de Psicólogos (p.62).

Visión.

La visión del programa de psicología según el Proyecto Educativo del Programa del Psicología (2006), implica que:

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.

La orientación pedagógica para la formación de Psicólogos, así como la estructura curricular fundamentada en las tendencias vigentes en la disciplina y la profesión psicológica a nivel mundial, nacional y regional, estarán acordes con las necesidades y problemáticas del país y la región, formando profesionales que generen impacto sobre el desarrollo integral del contexto en que se desempeñen.

El currículo, en estrecha relación con los procesos investigativos del Departamento de Psicología, permitirá además dinamizar el desarrollo del conocimiento psicológico disciplinar y profesional. Además fomentará y fortalecerá los espacios y las habilidades de comunicación, que permitan y faciliten la posibilidad de diálogo, debate, crítica y análisis de saberes y de la realidad social (pp. 61 - 62).

La misión y visión del departamento de psicología, plantea el crecimiento intelectual y personal del estudiante. Aspectos que son apoyados desde una estructura curricular que posibilita el conocimiento de diversos enfoques, que facilitan la formación de Psicólogos comprometidos con las necesidades del contexto.

Objetivos curriculares. Los objetivos curriculares según el Proyecto Educativo del Programa del Psicología (2006), son:

Fomentar la convergencia de las funciones de docencia, investigación y proyección social en la formación integral de profesionales de la Psicología.

Propender por la excelencia académica a partir de la asimilación crítica del conocimiento psicológico, orientada a la producción de saber científico y

tecnológico, a través de una formación desde diversos paradigmas y concepciones teóricas, metodológicas y epistemológicas.

Promover la formación de Psicólogos en diferentes campos de acción profesional, con un sentido de responsabilidad social que permita la comprensión e intervención en las necesidades y problemas del medio.

Desarrollar actividades académicas para la formación de Psicólogos a partir de estrategias pedagógicas y recursos acordes con los múltiples estilos de enseñanza aprendizaje y con la especificidad de cada rama del saber psicológico.

Propiciar un desarrollo curricular que permita la complementariedad y el diálogo de saberes, a través de una formación humanística e interdisciplinar básica que aporte una visión integral del mundo y el ser humano.

Promover el desarrollo axiológico, afectivo, cognitivo y social como parte fundamental de la formación integral de Psicólogos.

Impulsar la práctica de la ética, la autonomía, la democracia, la tolerancia, la equidad y la honestidad, como pilares fundamentales para la formación de psicólogos comprometidos con su misión como agentes sociales

Propender por una administración del currículo eficaz, eficiente, participativa y acorde con el proyecto institucional universitario, que esté al servicio de la docencia, la investigación y la proyección social y que impulse al Programa de Psicología hacia su mejoramiento continuo, en relación con las tendencias educativas vigentes y con los cambios del entorno (pp 62 - 63).

Áreas curriculares. El plan de estudio del programa de psicología según el Proyecto Educativo del Programa del Psicología (2006), se encuentra estructurado a partir de las siguientes áreas:

Intervención en Salud Mental, donde se abordan diferentes enfoques de la psicología: Psicoanalítico, Cognitivo Comportamental, Humanista y Sistémico.

Formación Investigativa

Cognición, Desarrollo y Educación.

Psicología Social, Comunitaria y Organizacional.

Desarrollo Personal. (p.64).

Las asignaturas están organizadas en cinco áreas curriculares, caracterizadas por una epistemología específica, en las que se espera que el estudiante asuma una actitud analítica, evaluativa y propositiva con lógica e imparcialidad en el proceso lecto - escritor. Evidenciándose la necesidad de desarrollar capacidades y habilidades cognitivas que le permita proponer, generar conocimiento y evaluar la información proveniente del medio. En este sentido resulta importante que el estudiante potencialice su pensamiento crítico, que según Elder y Paul (2003), es la habilidad de las personas para asumir la responsabilidad de su pensamiento, utilizando los criterios y estándares intelectuales que le permitan razonar eficazmente.

METODOLOGÍA

Enfoque

El enfoque utilizado para este estudio fue de tipo cuantitativo, el cual busca a través de medios estadísticos, proponer y verificar hipótesis, desde la recolección y análisis de información, representando datos empíricos y que se encuentran dentro de la tradición objetiva, tal como lo plantea Hernández, Fernández y Baptista (2003), quienes afirman que este enfoque:

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).

Igualmente la presente investigación plantea un problema de estudio concreto, derivándose y sometiéndose a probar hipótesis por medio de diseños de investigación cuasi-experimentales, se recolectó datos numéricos de los participantes, que se estudiaron y analizaron mediante procedimientos estadísticos.

Tipo de investigación

En el presente estudio se utilizó una investigación cuasi-experimental, puesto que los participantes fueron estudiantes de quinto semestre del Programa de Psicología de la Universidad de Nariño, quienes no se asignaron al azar ni se emparejaron, ya que fue un grupo intacto formado previamente a la intervención (Hernández, Fernández y Baptista, 2003). Es importante mencionar que la investigación cuasi-experimental es útil para estudiar problemas en los cuales no se puede tener control absoluto de variables extrañas, sin embargo se busco controlarlas. (León & Montero, 2005).

Diseño

Para el desarrollo de este proceso investigativo se retomo el diseño de tipo preprueba – postprueba con un solo grupo, implicando la comparación entre los resultados de estas dos aplicaciones, en medio de las cuales se presento un periodo de tiempo en el que se desarrollo el respectivo proceso de intervención (León y Montero 2005). Como se observa en la siguiente grafica.

O - X₁ - O

Población

La presente investigación se realizó con estudiantes del programa de Psicología de la Universidad de Nariño (periodo B de 2009).

Muestra

La presente investigación se desarrolló en estudiantes de quinto semestre del programa de Psicología de la Universidad de Nariño (periodo B de 2009)

Hipótesis

Hipótesis de trabajo.

Existen diferencias estadísticamente significativas entre el pretest – postest en relación con la habilidad de explicación en los estudiantes de quinto semestre de psicología.

Existen diferencias estadísticamente significativas entre el pretest – postest en relación con la habilidad de análisis en los estudiantes de quinto semestre de psicología.

Existen diferencias estadísticamente significativas entre el pretest – postest en relación con la habilidad de evaluación en los estudiantes de quinto semestre de psicología.

Existen diferencias estadísticamente significativas entre el pretest – postest en relación con la habilidad de inferencia en los estudiantes de quinto semestre de psicología.

Existen diferencias estadísticamente significativas entre el pretest – postest en relación con la habilidad de empatía, en los estudiantes de quinto semestre de psicología.

Existen diferencias estadísticamente significativas entre el pretest – postest en relación con la habilidad de posición personal en los estudiantes de quinto semestre de psicología.

Existen diferencias estadísticamente significativas entre el pretest – postest en relación con la habilidad de autorregulación en los estudiantes de quinto semestre de psicología.

Existen diferencias estadísticamente significativas entre el pretest – postest en relación con las habilidades del pensamiento crítico de los estudiantes de quinto semestre de psicología.

Variables

Variable dependiente

Habilidades del pensamiento crítico como: explicación, análisis, evaluación, inferencia, empatía, posición personal y autorregulación.

Variable independiente

Programa de intervención basado en el juego de roles y discurso socrático como técnicas para el desarrollo de habilidades del pensamiento crítico

Variables de la muestra

Edad: tiempo cronológico de vida de una persona.

Género: sexo del participante de la investigación

Lugar de nacimiento: lugar de donde procede el individuo.

Nivel socioeconómico: estrato en la jerarquía de las clases sociales de acuerdo a los recursos financieros de cada persona.

Colegio de procedencia: institución educativa en la que el estudiante cursó la educación media.

Paternidad o maternidad: comprendido como aquellos estudiantes que tienen hijos bajo su responsabilidad.

Instrumento

El análisis de las habilidades del pensamiento crítico, implicó la construcción de un instrumento, a través de un proceso complejo, sistemático y detallado, el cual fue retomado del modelo evaluativo de pensamiento crítico propuesto por Betancourt (2009), que aborda la construcción y validación del instrumento. Las fases son:

Definición de habilidad

Inicialmente se conceptualizaron las habilidades del pensamiento crítico, como: explicación, interpretación, análisis, evaluación, inferencia, empatía, posición personal y autorregulación.

Definición de las técnicas para el desarrollo del pensamiento crítico

Se definieron las técnicas del pensamiento crítico, las cuales son: discurso socrático, juego de roles, controversia, detección de información sesgada.

Selección de técnicas para la intervención

Para el proceso de intervención se seleccionaron las técnicas de discusión socrática y juego de roles.

Definición de habilidades según la técnica

Posteriormente se identificó las habilidades que pertenecen a las técnicas seleccionadas, como: explicación, evaluación, análisis, inferencia, empatía, posición personal y autorregulación.

Preconstrucción del instrumento

Se seleccionó la temática para elaborar el instrumento, la cual fue: dificultades del aprendizaje. A partir de este se elaboraron tres casos referentes a esta temática.

Elaboración de los Ítems

Según la taxonomía de Bloom y el modelo de evaluación de Betancourt (2009), se construyeron interrogantes abiertos que evalúan cada habilidad, relacionados con los casos elaborados.

Aplicación prueba piloto

Se realizó la aplicación de una prueba piloto con las personas pertenecientes al grupo de investigación Cognición y Educación (COGNICED), con el propósito de identificar algunas características de la aplicación como: tiempo, dificultad y redacción de los ítems.

Evaluación de ítems por interjueces

Se presentó la prueba para evaluación a dos expertos, quienes valoraron la prueba según el criterio de relacionado o no relacionado con la habilidad correspondiente.

Fiabilidad del instrumento

Para determinar la fiabilidad del instrumento se utilizó el coeficiente de alfa de Cronbach y Spearman, identificándose un nivel elevado de fiabilidad.

Elaboración de las categorías

Posteriormente de la aplicación del instrumento se construyeron las categorías, teniendo en cuenta las respuestas de los estudiantes y la definición de cada habilidad.

Evaluación de las categorías

Las categorías fueron sometidas a un proceso de evaluación por interjueces, quienes las aprobaron.

Fiabilidad de las categorías

Se entregó cinco (5) cuestionarios a cinco (5) personas, quienes pertenecen al grupo de investigación de COGNICED, lográndose establecer un elevado nivel de fiabilidad de las categorías.

Procedimiento de intervención

Se realizaron seis sesiones para el desarrollo de la intervención, distribuidas de la siguiente manera:

Sesión 1 y 6

En estas sesiones se aplicó la pre y post prueba, para evaluar las habilidades del pensamiento crítico antes y después de la intervención.

Sesión 2, 3, 4 y 5:

Se desarrolló el proceso de intervención, el cual consistió en la fusión del juego de roles y la discusión socrática.

Durante las cinco sesiones, se abordó la temática de dificultades de aprendizaje, alrededor de la cual se construyeron casos, desde estos los estudiantes realizaron la representación y en la última fase se desarrolló la discusión a través de preguntas inquietantes.

Elementos éticos y bioéticos

La labor del psicólogo está reglamentada por normas y pautas que direccionan sus acciones, en el caso del desarrollo de procesos investigativos, la Ley 1090 (Código Deontológico y Bioético del ejercicio de la Psicología en Colombia 2009), establece algunas orientaciones consignadas en los artículos 50, 51, 52, 55 y 56, que plantean fundamentos éticos del ejercicio de la psicología que deben ser acatados como compromisos de tipo moral, legal y profesional, respaldando el deber social y

aceptando las posibles sanciones por parte del Estado. Los artículos ya mencionados implican:

“Artículo 50. Los profesionales de la psicología al planear o llevar a cabo investigaciones científicas, deberán basarse en principios éticos de respeto y dignidad, lo mismo que salvaguardar el bienestar y los derechos de los participantes” (Colegio Colombiano de Psicólogos, 2009 p. 44).

Desde el artículo anterior, se resalta la importancia del respeto, dignidad, bienestar y derecho de la población participante en el proceso de intervención, aspectos rescatados por el pensamiento crítico, puesto que parte de la escucha activa, respeto por la opinión del otro, aceptando la diversidad de posiciones, fomentado la discusión de ideas y respaldándolas con argumentos estructurados (Paul 2002).

Por otra parte, esta investigación brindó información clara y completa a los participantes permitiéndoles conocer los objetivos del estudio, la ejecución del proyecto, resultados y conclusiones finales, tal como lo sugiere el siguiente artículo del Colegio Colombiano de Psicólogos (2009), “Artículo 51. Es preciso evitar en lo posible el recurso de la información incompleta o encubierta.” (p. 44).

Según el Artículo 52. “En los casos de menores de edad y personas incapacitadas, el consentimiento respectivo deberá firmarlo el representante legal del participante” (Colegio Colombiano de Psicólogos, 2009 p. 44), por esta razón es importante reconocer las características particulares de la población, en esta investigación se consideró necesario obtener el consentimiento respectivo de la docente a cargo de la asignatura en la que se desarrolló el estudio, puesto que esta área forma parte del pensum académico que los estudiantes debían cursar en su formación profesional. El tema abordado para realizar la intervención hizo parte de un contenido previamente acordado y preparado por la docente y estudiantes del semestre. En segundo lugar se requirió el consentimiento de los participantes, con quienes se aplicó el programa de intervención que buscó potencializar las habilidades del pensamiento crítico, convirtiéndose en un factor fundamental y activo del proceso, acatándose de esta forma las reglamentaciones del estado y del código del psicólogo.

De igual forma el pensador crítico, se caracteriza por su capacidad objetiva, requisito importante según la ley 1090; que comprende la objetividad como un elemento esencial en la realización de la investigación, especialmente en la interpretación de resultados, planteado en el Artículo 55, de la mencionada ley, según el cual: “los profesionales que adelanten investigaciones de carácter científico deberán abstenerse de aceptar presiones o condiciones que limiten la objetividad de su criterio u obedezcan sus intereses que ocasionen distorsiones o pretendan darle uso indebido a los hallazgos” (p. 45). Este planteamiento comprendido desde los postulados del pensamiento crítico, se traduce en la característica intelectual, denominada por Paul (2003), como “Integridad intelectual”, puesto que se asume que el pensador crítico debe ser objetivo en sus juicios o razonamientos, partiendo de la corroboración empírica, es decir que pensar críticamente direcciona las acciones del profesional de la salud mental, a través de lineamientos que posibilitan ejercer dentro de las reglamentaciones y estándares éticos, dichos lineamientos implicarían los estándares intelectuales mencionados por Paul (2003), entre estos: la precisión, la relevancia, la justicia, entre otros, los cuales según Paul (2003): “son estándares que deben usarse cuando uno quiera verificar la calidad del razonamiento sobre un problema, asunto o situación” (p. 10), aparentemente estos únicamente aplicarían al pensamiento, sin embargo se adaptan al planteamiento de un proceso investigativo, la ejecución y la interpretación de los respectivos resultados.

El Artículo 56, de la Ley 1090, argumenta que:

Todo profesional de la Psicología tiene derecho a la propiedad intelectual sobre los trabajos que elabore en forma individual o colectiva, de acuerdo con los derechos de autor establecidos en Colombia. Estos trabajos podrán ser divulgados o publicados con la debida autorización de los autores (p. 45).

Desde este artículo se deduce la importancia de realizar citas textuales, reconociendo el aporte y autoría de las mismas. En este sentido el tema del pensamiento crítico implicó asumir una postura crítica, de tal manera que los razonamientos puedan analizarse, evaluarse y no se conviertan en una mera copia, haciendo énfasis en el respeto y el reconocimiento de la posición del otro, tal como lo estipula el artículo 56.

Plan de análisis estadístico

Dentro de este aspecto se utilizó el programa estadístico SSPS, versión 15.0, a través del cual se ejecutó el análisis de las variables de la muestra, por medio de las tablas de frecuencia, identificándose las características del grupo de participantes.

Para la comprobación de hipótesis se implementó la prueba no paramétrica de Wilcoxon, la cual según el paquete SPSS (s. f.), “es una prueba para dos muestras relacionadas” (p. 3), que en este caso fueron las aplicaciones pre - posprueba.

Igualmente la prueba de Wilcoxon permite contrastar hipótesis sobre igualdad de medianas entre dos muestras, identificándose los empates referidos a las personas que no mostraron cambios; los rangos positivos equivalentes a los participantes en los que se generó un efecto positivo y los rangos negativos siendo los individuos que disminuyeron el desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico.

Además esta prueba demuestra el nivel crítico bilateral, el cual debe tener un valor menor a 0,05, que demuestre un cambio efectivo en la variable interviniente.

MODELO DE INTERVENCIÓN

La etapa de intervención que se ejecutó en la presente investigación, retomo el modelo de evaluación, propuesto por Betancourt (2009), quien afirma que “se basa en un proceso en espiral donde ninguna fase puede hacerse sin las anteriores brindando la posibilidad de devolverse en el proceso para permitir nuevos avances” (p.109), es decir que implica necesariamente el desarrollo de una serie de fases que orientaron el presente estudio.

Fases de intervención

Fase 1: determinación, definición de las habilidades a evaluar

Retomando la perspectiva de McPeck (1981), quien refiere que el pensamiento crítico contiene una serie de habilidades, que hacen parte del componente cognitivo, las cuales permiten al pensante reflexionar, analizar, explicar; por otro lado Ennis (1987 citado por Nieto, 2002) plantea igualmente que el pensamiento crítico requiere de un conjunto de habilidades, además propone el componente motivacional denominado como disposiciones; de igual forma retomando lo planteado en el proyecto Delphi (1990 citado por Facione, 2007), se reconoce la siguiente clasificación: explicación, análisis, evaluación, inferencia y autorregulación; a partir de estos planteamientos se logra establecer que el pensador crítico se debe caracterizar por dominar elementos como las disposiciones y habilidades. Por estas razones en la presente investigación es necesario reconocer estos elementos, desde el componente cognitivo y emocional; este paso se culminó a través de una revisión bibliográfica, lográndose la construcción de un concepto propio frente a las habilidades y disposiciones del pensamiento crítico, permitiendo a las autoras de este proceso realizar la clasificación planteada en el marco teórico.

Además de la construcción propia de estos elementos, fue necesario definir las técnicas utilizadas para el desarrollo del pensamiento crítico, a través de la revisión de diferentes autores; seleccionando el juego de roles, el cual Bartle (2007), lo define como un método que ayuda a la reflexión de diferentes eventos, permitiendo ampliar el pensamiento y aceptando varias posibilidades; la segunda técnica elegida, fue la discusión socrática siendo una de las más utilizadas y efectivas para potencializar este

pensamiento, a través de estas se pretendía que el estudiante construya su propio conocimiento permitiendo la fusión de estas técnicas.

Para dicha fusión se partió de lo mencionado por Bartle (2007), quien afirma que el juego de roles esta formado por tres etapas que son: la puesta en escena (se explica los roles); el juego (desarrollo de la escena explicada) y la discusión (en la que cada participante discute, expone su interpretación desde lo experimentado y lo generado); de esta manera la técnica de discusión socrática entraría a formar parte de la última etapa.

Posteriormente, de haber identificado las etapas y orden de las dos técnicas, se procede a reconocer las habilidades que hacen parte de estas:

En la etapa de puesta en escena, se identifican las siguientes habilidades: explicación y evaluación; en la etapa de juego se evidencia la empatía y la posición personal; finalmente en la discusión socrática se reconoce las habilidades de: explicación, análisis, evaluación, inferencia, empatía, posición personal y autorregulación.

En conclusión, a través del proceso descrito se logro deducir que las habilidades que se buscó evaluar y desarrollar en la investigación fueron: explicación, análisis, evaluación, inferencia, empatía, posición personal y autorregulación; alrededor de las cuales se construyó el instrumento utilizado para pre – postprueba y el programa de intervención.

Fase 2: construcción y validación del instrumento

Construcción del instrumento

La presente investigación contempló entre sus objetivos identificar las habilidades del pensador crítico previamente al proceso de intervención, por tal motivo fue necesario construir un instrumento de evaluación que permitiera recolectar datos para posteriormente sistematizarse objetiva e imparcialmente, respondiendo de esta forma a los requerimientos del mismo pensamiento crítico, ya que González (2006), afirma que “existen criterios objetivos que deben tenerse en cuenta al pensar y que se convierten en referentes para juzgar la calidad de nuestro pensamiento y de nuestros juicios en los casos particulares” (p. 33) , es decir que como investigadoras se requería evaluar las habilidades, desde estándares objetivos;

para este aspecto se retomó la perspectiva de Betancourt (2009), quien propone una serie de pautas.

Inicialmente, a través de un consentimiento informado (ver anexo No. 2) se acordó con la docente del área de psicología educativa, realizar el proceso de intervención en esta asignatura, retomando la temática de problemas de aprendizaje, implicando la revisión bibliográfica, de tal forma que se abordó la clasificación propuesta por Barca (1997).

Posteriormente, se construyeron tres (3) casos hipotéticos, que se relacionaban con dificultades en contextos escolares, alrededor de estos se crearon veinte y uno (21) ítems que valoraron las habilidades de explicación, análisis, evaluación, inferencia, empatía, posición personal y autorregulación, de tal forma que cada caso, abarcaba siete (7) ítems, que según Betancourt (2009), deben ser interrogantes abiertos, permitiendo al participante elaborar una respuesta que refleje sus habilidades de pensamiento crítico, puesto que Betancourt (2009), plantea que: “las preguntas deben responder a las habilidades y disposiciones que se pretende evaluar” (p.111).

Aplicación prueba piloto. El instrumento construido fue sometido a una prueba piloto, con el objetivo de visualizar las posibles dificultades del instrumento, este se realizó con las personas que integran el grupo de investigación de Cognición y Educación (COGNICED), de esta forma se logró identificar el tiempo de aplicación que osciló entre 60 – 70 minutos, de igual forma se recibió sugerencias sobre la redacción de algunos ítems, las instrucciones, los datos de identificación, estas observaciones se aplicaron al instrumento que posteriormente se uso con la población que hizo parte de la investigación.

Después de realizar las correcciones sugeridas en la prueba piloto, los ítems construidos se sometieron a evaluación de dos (2) interjueces, uno de ellos con conocimiento en el área de psicometría y otro en el ámbito educativo, considerando la relación entre la definición de las habilidades con los ítems propuestos (ver anexo No. 3).

Validación del instrumento por jueces

Desde la perspectiva planteada en la Standards for Educational and Psychological Testing (AERA, APA Y NCME, 1985, 1999 citado por Gregory, 2001), menciona que “una prueba es válida al grado en que las inferencias que se realicen a partir de ella sean apropiadas, significativas y útiles” (p. 118), identificándose la importancia de validar cualquier prueba ó instrumento utilizado en procesos investigativos como el presente, en el que se pretende medir las habilidades del pensamiento crítico; con el fin de obtener un alto grado de validez en los resultados.

En el orden de ideas anteriores, en esta fase se opta por utilizar la validez de contenido, que según Bausell (1986 citado por Gregory, 2001), se refiere “al grado en que las preguntas, tareas o reactivos de la prueba constituyen una muestra representativa del universo de conductas para el cual se diseñaron” (p. 119), deduciéndose que el siguiente paso es verificar la relación de cada ítem planteado con la respectiva habilidad; ante esto se solicitó la revisión del instrumento construido a dos expertos, involucrando a un docente de la Universidad de Nariño del área de psicometría, se entregó a ellos un formato (ver anexo No. 3), en el que se describía: el concepto de pensamiento crítico, de las habilidades, de las técnicas juego de roles y discurso socrático utilizadas para el presente estudio; igualmente el formato en el que los expertos debían verificar el grado de relación de cada habilidad con el ítem planteado para la misma; dicha relación se calificó alrededor de una escala de cero (0) a uno (1), en donde 0 se refiere a no relacionado y 1 a relacionado.

A través de la revisión realizada por parte de los expertos se sugiere algunos cambios para los interrogantes y los casos manejados dentro del instrumento como:

1. Modificar el ítem de la pregunta relacionada con la habilidad de análisis, en la que se identifiquen los elementos del problema y se los relacione, con el fin de lograr concordancia con la habilidad.
2. Abordar el caso en general y no solo el diagnóstico, ya que según los docentes, para el semestre en que se intervino no se conocía claramente los criterios para establecer un diagnóstico específico.

3. De igual manera solicitaron mejorar la redacción en algunos ítems y en los casos.

Estas correcciones realizadas al instrumento (ver anexo No. 4) permitieron que los ítems fueran comprensibles para los participantes de la investigación.

De igual forma realizar los cambios sugeridos por los jueces no es suficiente para establecer que el instrumento tiene una validez pertinente, por lo tanto es necesario retomar la perspectiva de Gregory (2001), quien menciona que posterior de la evaluación de los reactivos por parte de los expertos, se deben promediar las puntuaciones otorgadas por cada juez (ver anexo No. 5), para finalmente obtener un coeficiente promedio, que en este caso fue 85%, mostrando un alto grado de validez de contenido por interjueces (ver tabla No 1).

Tabla No 1. Resultados de los interjueces

Experto	Puntuación
1	0,8/1
2	0,9/1
Total promedio	0,85/1

Coeficiente promedio: 85%

Fiabilidad del instrumento

Según Arribas (2004), la fiabilidad se refiere a la precisión del instrumento para medir sin error un atributo en repetidas ocasiones, verificándose a través de la consistencia interna, la estabilidad temporal y la concordancia; dicho proceso de realizó en este estudio.

Para establecer la fiabilidad del instrumento se utilizó la consistencia interna definida por Arribas (2004) como:

El nivel en que los diferentes ítems o preguntas de una escala están relacionados entre sí. Esta homogeneidad entre los ítems nos indica el grado de acuerdo entre los mismos y, por tanto, lo que determinará que éstos se puedan acumular y dar una puntuación global (p. 5).

Uno de los procedimientos estadísticos utilizados para medir la consistencia interna es el Coeficiente alfa de Cronbach, descrito por Arribas (2004), como, un método estadístico, en el cual los valores oscilan entre 0 a 1; considerándose que existe una buena consistencia, cuando el valor de alfa es superior a 0,70; a través de

la aplicación de este coeficiente se logró determinar un grado de 0,780, permitiendo concluir que el instrumento tiene una alta fiabilidad (ver tabla No 2).

Tabla No 2. Fiabilidad Alfa de Cronbach

Alfa de Cronbach	N de elementos
,780	21

De igual forma para respaldar la fiabilidad del instrumento se retoma otro método estadístico que contempla la estabilidad temporal, que según Arribas (2004), “es la concordancia obtenida entre los resultados del test al ser evaluada la misma muestra por el mismo evaluador en dos situaciones distintas” (p. 5); en este estudio se utilizó el coeficiente de Rho de Spearman, que establece la dependencia y variabilidad a partir de la aplicación de dos pruebas a la misma persona en tiempos diferentes, sus valores oscilan entre -1 a +1, estableciéndose que entre más cercana a 0 los resultados son totalmente independientes (Arribas 2004).

A partir de la aplicación de este coeficiente se determina una correlación de 0,206, lo cual permite plantear que la relación es casi nula, es decir las pruebas de pre y postest son independientes, aportando al proceso de fiabilidad del instrumento (ver tabla 3).

Tabla 3. Correlación de Spearman

			Pretest	Postest
Rho de Spearman	Preprueba	Coefficiente de correlación	1,000	,206(**)
		Sig. (bilateral)	-	,000
		N	819	819
	Postprueba	Coefficiente de correlación	,206(**)	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	-
		N	819	819

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Fase 3: diseño del programa de intervención

La fase de diseño del programa de intervención, aborda las respectivas sesiones que se prepararon para el proceso de intervención, alrededor de cuatro (4) casos hipotéticos relacionados con problemas de aprendizaje (ver anexo No. 6).

Es importante mencionar que esta etapa no hace parte de las fases planteadas por Betancourt (2009), en su modelo de evaluación, ya que es propuesta por las autoras del presente estudio.

A continuación se describe las sesiones que hicieron parte del programa de intervención.

Sesión uno

Objetivo. Aplicar el pretest.

Aplicación. Se explicó a los estudiantes de quinto semestre del programa de psicología, el proceso que se realizó.

Se solicitó que firmen el consentimiento informado, con el fin de aprobar la investigación.

Se solicitó se ubiquen en sus puestos con el fin de iniciar la aplicación de la preprueba.

Se hizo entrega del instrumento a cada uno de los asistentes.

Al finalizar la aplicación se informó la fecha del próximo encuentro.

Sesión dos

Tema. Depresión y factores emocionales.

Objetivo. Desarrollar las habilidades de explicación, análisis, evaluación, inferencia, posición personal, empatía y autorregulación.

Fase de organización. Inicialmente se entregó el caso, entorno al cual se realizó el juego de roles.

Posteriormente el grupo debía identificar los personajes del caso, asignar los papeles y elaborar el diálogo de cada uno de los personajes, adoptando características propias de estos, como lo son: estudiantes, docentes, padres de familia, compañeros de clase, teniendo en cuenta variables de los personajes como: edad, género, características de personalidad.

El grupo preparaba la representación previamente (10 minutos), se mencionó que podían usar todos los elementos que creyeran necesarios.

Puesta en escena. Posteriormente las personas participantes ponían en escena la representación del caso, asumiendo las características del personaje que representaron.

Fase de discusión. Una vez terminada la representación se continuó con la discusión, en esta actividad debían formar grupos y organizarse en mesa redonda.

En una caja, se incorporaron trozos de papel de colores: verde, azul, naranja, amarillo y blanco, en los cuales se encontraban interrogantes sobre el caso, abordando las habilidades del pensamiento crítico.

Posteriormente cada grupo escogió un trozo de papel de la caja y exponía el interrogante ante los demás, respondiendo a la pregunta.

Se continuó de la misma forma hasta terminar con los interrogantes.

Interrogantes.

Explicación. ¿Qué eventos respaldan la dificultad académica?; ¿Qué crees que causo las dificultades académicas de Lina?; ¿Qué datos usarías para justificar o no el diagnóstico?.

Análisis. ¿Qué relación existe entre las características familiares y el bajo desempeño académico?.

Evaluación. ¿Cuáles son las características mas importantes del caso, porque?; ¿Crees que la información del caso es suficiente para plantear un diagnostico?.

Inferencia. ¿Qué pasaría con Lina, si su padre no hubiese fallecido?; ¿Qué hipótesis harías, si las características familiares fuesen contrarias a las del caso?; ¿Por qué crees que se presento las dificultades emocionales de Lina?.

Empatía. Si tú fueras la psicóloga, ¿Qué hubieses hecho para que Lina, se reintegre a las sesiones?; si tú fueras la madre de Lina, ¿Qué harías para ayudar a tu hija?; Si tú fueras la docente Ruth, ¿Qué pensarías de los comentarios de la comunidad sobre la aparente posesión espiritual?.

Posición personal: ¿Crees que la aparente posesión espiritual influyo en las dificultades de Lina?; si tuvieras un caso semejante ¿Cómo orientarías la evaluación?

Autorregulación: ¿Crees que usaste los argumentos suficientes para sustentar tus respuestas?.

Sesión tres

Tema: Dislexia, digrafía, discografía.

Objetivo: Desarrollar las habilidades de explicación, análisis, evaluación, inferencia, posición personal, empatía y autorregulación.

Fase de organización. Inicialmente se entregó el caso, entorno al cual se realizó el juego de roles.

Posteriormente el grupo identificó los personajes del caso, asignando y elaborando el diálogo de cada uno de ellos, adoptando características propias de estos: estudiantes, docentes, padres de familia, compañeros de clase, teniendo en cuenta variables de los personajes como: edad, género, características de personalidad.

El grupo preparó la presentación previamente (10 minutos), se mencionó que podían usar todos los elementos que crean necesarios.

Puesta en escena. A continuación las personas participantes ponían en escena la representación del caso, asumiendo las características del personaje que representaron.

Fase de discusión. Una vez terminada la representación se continuó con la discusión, en esta actividad debían organizarse en mesa redonda.

Después se explicó la actividad a realizar, la cual consistió en pasar escalas, numeradas de 1 hasta 14, lanzando un dado, este mostró el número de casillas a seguir, en cada una se colocó pistas que debían seguir los estudiantes, algunas de estas: Pregunta para tu grupo: Menciona dos aspectos importantes del caso y ¿cómo se relacionan entre sí?; Dirige la siguiente pregunta a otro grupo: ¿Qué aspectos respaldan el diagnóstico del caso?.

Luego el grupo que respondió, formula un interrogante relacionado a otro grupo.

La actividad consistió en responder y formular preguntas entre los grupos.

Interrogantes.

Explicación: ¿Qué aspectos respaldan el diagnóstico del caso?; ¿Qué crees que causó las dificultades lecto – escritoras de José?.

Análisis: ¿Qué relación existe entre las características familiares y el bajo desempeño académico?.

Evaluación: ¿Los medios de evaluación son suficientes para emitir el diagnóstico, porque?; ¿Crees que la información del caso es suficiente para plantear un diagnóstico?.

Inferencia: ¿En el caso de José, posiblemente se presente un bajo nivel de autoestima? ¿Qué pasaría con José, si las características de su familia fueran

diferentes?; ¿Qué hipótesis harías, si el hermano de José, tuviera las mismas dificultades?; ¿Crees que las dificultades lecto – escritoras tiene relación con el desarrollo psicomotriz?.

Empatía: si fueras los padres de José, ¿Qué harías para ayudar a tu hijo?; Si tú fueras José, ¿Qué argumentos tendrías para justificar tu desmotivación por la lectura y escritura?, si se criticaran las acciones del psicólogo ¿Qué argumentos crees que debería usar para respaldar sus acciones?.

Posición personal: ¿Qué medios utilizarías para emitir un diagnóstico en un caso semejante?; si tuvieras un caso semejante ¿Cómo orientarías la intervención? si tú fueras el o la Psicólogo@, ¿Qué hubieses hecho para motivar a José por la lectura?

Autorregulación: ¿Crees que usaste los argumentos suficientes para sustentar tus respuestas?.

Sesión cuatro.

Tema. Retardo mental y baja tolerancia a la frustración.

Objetivo. Desarrollar las habilidades de explicación, análisis, evaluación, inferencia, posición personal, empatía y autorregulación.

Fase de organización. Inicialmente se entregó el caso, alrededor del cual se realizó el juego de roles.

Luego el grupo identificó los personajes del caso, asignando los papeles y el dialogo a cada participante, además se dio la libertad de que los estudiantes aumenten personajes.

El grupo preparó la representación previamente (10 minutos), se mencionó que podían usar todos los elementos que consideraran necesarios.

Puesta en escena. A continuación las personas participantes colocaron en escena la representación del caso asignado, asumiendo cada uno las características del personaje que representaban.

Fase de discusión. Se solicitó a cada grupo que seleccionara un rompecabezas.

A continuación se pidió que cada grupo eligieran cuatro preguntas de diferentes colores de la caja llamada “las habilidades”.

Se explicó el juego a realizar, que consistió en que cada grupo debería participar con sus preguntas y responder a las de los otros grupos, se otorgo un punto al grupo por cada participación.

A continuación se explicó que por cada tres puntos obtenidos se hará entrega de una ficha del rompecabezas.

De igual forma se mencionó que el grupo ganador sería el grupo que complete primero su rompecabezas.

Finalmente se realizó la discusión socrática a partir del desarrollo del juego y las preguntas y respuestas que plantearon los estudiantes.

Interrogantes.

Explicación: ¿Cómo compararías tú el manejo del problema de Federico en su contexto al de la ciudad?

¿Para ti que aspectos mencionados en el caso te llevarían a establecer la hipótesis de la psicóloga?

¿Cuáles son las características más importantes en este caso?

Análisis: ¿Cuáles son las características del trastorno que presenta Federico? Teniendo en cuenta el contexto en donde vive.

¿Por qué crees tú que los padres de Federico evadían el problema ó no lo aceptaban?

Que relación existe entre las características del trastorno con el contexto donde vive Federico?

Evaluación: ¿Qué información utilizarías tú para defender el diagnóstico si fueras la psicóloga?

¿Estas tú de acuerdo con el papel realizado por los docentes que pensaban que Federico no presentaba retardo mental?

¿Estas tú de acuerdo con el papel que adoptan los padres de Federico?

Inferencia: ¿Qué hubiera pasado con Federico si no se realiza a todos los niños una evaluación?

¿Por qué crees tú que Federico a demás de su problema mental presenta baja tolerancia a la frustración?

¿Qué hipótesis harías del caso si las características del contexto en donde vive Federico fueron totalmente contrarias?.

Empatía: ¿Si tu fuera uno de los padres de Federico como actuarías?.

¿Si tu fueras uno de los padres de Federico que sentirías?.

¿Si tu fueras la psicóloga que argumentos utilizarías para convencer a los padres de Federico de la magnitud del problema?.

Posición personal:¿Por qué crees tú que los docentes pensaban que Federico no presentaba algún problema?.

¿Por qué crees tú que el psicólogo emitió este diagnóstico?.

¿Cuál es tu punto de vista acerca del diagnóstico? Explica.

Autorregulación: ¿Crees que usaste los argumentos suficientes para sustentar tus respuestas?.

Sesión cinco

Tema. Dificultades emocionales (Depresión).

Objetivo. Desarrollar las habilidades de explicación, análisis, evaluación, inferencia, posición personal, empatía y autorregulación.

Fase de organización. Inicialmente se entregó el caso, alrededor del que se realizó el juego de roles.

Posteriormente el grupo identificó los personajes del caso, asignando los papeles y el dialogo a cada uno de los participantes, además se permitió que los estudiantes incrementaran el número de personajes.

El grupo preparó la representación previamente (10 minutos), mencionándoles que podían usar todos los elementos que creyeran necesarios.

Puesta en escena. A continuación las personas participantes colocaron en escena la representación del caso asignado, asumiendo cada uno las características del personaje que representaron.

Fase de discusión. Se formo una mesa redonda.

Explicándoles que se desarrollaría la dinámica del “Bum”, el cual consistió en pasar una caja en la que habían diferentes interrogantes en base a las habilidades de pensamiento crítico; cada participante debía contar de uno en uno, pero al momento

de llegar a un múltiplo de tres, en vez de decir el número tenían que pronunciar “Bum”, la persona que se confundía iniciaba con la pregunta y respondía.

A partir de la dinámica se desarrolló la discusión socrática.

Interrogantes.

Explicación: ¿Qué relación existe entre las características familiares y el bajo desempeño académico? Explica.

¿Para ti que aspectos mencionados en el caso te llevarían a establecer el diagnóstico del psicólogo? Explica.

¿Cuáles son las características más importantes en este caso? Explica.

Análisis: ¿Cuáles son las características del trastorno que presenta Estefanía? Teniendo en cuenta la situación por la cual esta pasando. Explica.

¿Por qué crees tú que Estefanía evadía su problema? Explica.

¿Por qué crees que se presento las dificultades emocionales de Estefanía? Explica.

Evaluación: ¿Cómo argumentarías tú el diagnóstico si fueras el psicólogo? Explica.

¿Estas de acuerdo con la posición adoptada por la madre de Estefanía, antes de hablar con la psicóloga? Explica.

¿Crees que la información del caso es suficiente para plantear un diagnóstico? Explica.

Inferencia: ¿Qué hubiera pasado con Estefanía sino se realiza la respectiva investigación por parte del psicólogo? Explica.

¿Puedes plantear otro diagnóstico además del que emitió la psicóloga? Explica

¿Si fueras la madre de Estefanía como actuarías? Explica.

Empatía: ¿Si tu fuera la abuela de Estefanía como actuarías? Explica.

¿Si tu fueras el padre de Estefanía como actuarías? Explica.

¿Plantea hipotéticamente un tratamiento para el manejo del problema de Estefanía? Explica

Posición personal: ¿Cuál es tu punto de vista acerca del caso? Explica

¿Cuál es tu punto de vista acerca del padre de Estefanía? Explica

¿Cuál es tu punto de vista acerca de la madre de Estefanía? Explica.

Autorregulación: ¿Crees que usaste los argumentos suficientes para sustentar tus respuestas?.

Sesión seis

Objetivo. Aplicar el postest.

Aplicación. Se solicita al grupo de quinto semestre se ordenen en sus puestos.

Se hace entrega del instrumento, con el fin de que los estudiantes lo diligencien.

Al finalizar la aplicación se recogió los cuestionarios, agradeciendo a los participantes por su colaboración.

Fase 4: aplicación del programa de intervención.

Posterior a la construcción del programa de intervención, se prosigue a la aplicación y desarrollo del mismo, cabe mencionar que esta etapa del proceso fue adherida al modelo de evaluación planteado por Betancourt (2009).

Sesión uno

Objetivo. Aplicar el pretest.

Análisis de la sesión. El día 02 de noviembre de 2009, se realizó la aplicación del pretest con el grupo de quinto semestre del programa de psicología.

Inicialmente se formalizó el consentimiento informado (ver anexo No. 7) con las firmas de los estudiantes, explicándoles que para este tipo de estudios es necesario realizar este tipo de acciones éticas, para darle validez a la investigación.

Prosiguiendo con el desarrollo de la sesión se informa sobre el propósito del cuestionario, que tenía como fin recolectar datos que permitieran conocer sus habilidades de pensamiento crítico previamente al proceso de intervención, de igual manera se menciona que el instrumento interroga por algunas variables personales con el fin de usarse en el análisis de resultados, a continuación se realizaron las respectivas instrucciones como: la prueba es de tipo papel y lápiz, el tiempo depende de cada persona, son preguntas abiertas, se procedió a organizar a los estudiantes, a quienes se les entregó el respectivo cuestionario.

Durante la aplicación, algunas personas interrogaron por el contenido de la información, argumentando el desconocimiento de los temas, ante lo cual se mencionó que tomara como referente los datos del caso.

Algunas personas terminaron la prueba en 30 minutos, no obstante de forma general los participantes tardaron entre 60 – 70 minutos.

Sesión dos

Objetivo. Desarrollar las habilidades de Explicación, análisis, evaluación, inferencia, posición personal, empatía y autorregulación.

Análisis de la sesión. En el día 05 de noviembre de 2009, se realizó la segunda sesión con el grupo de quinto semestre, en esta ocasión se abordó las implicaciones del componente afectivo o emocional en los problemas de aprendizaje, a través de un caso adaptado para lograr el objetivo propuesto.

Inicialmente se formaron cinco (5) grupos con las personas participantes, se explicó que cada uno se encargaría del juego de roles, que se realizaría en las sesiones. De igual manera en esta sesión, únicamente se realizó preguntas a los participantes para posteriormente incorporar la formulación de interrogantes entre los mismos estudiantes.

Consecutivamente se entregó el caso al grupo que le correspondió realizar el juego de roles; facilitando elementos como vestuario y otros implementos para la creación del escenario, por tal motivo se inició con la representación de la escena, en la que representaron el caso con las respectivas características de los personajes e incorporaron otros aspectos, que según su criterio consideraron necesarios, el tiempo utilizado en esta fase fueron diez (10) minutos, de igual manera realizaron la descripción del caso verbalmente.

A continuación se inició con la fase de discusión, asumiendo un estudiante voluntariamente la función de moderador, para esta etapa se utilizó una caja que contenía trozos de papel de diferentes colores, los cuales tenían varios interrogantes que correspondían a las habilidades que se buscaba desarrollar, de esta forma se entregó la caja a los estudiantes, quienes la rotaron entre sus compañeros, de tal forma que cada grupo tuvo que participar de la discusión.

En este orden de ideas se realizó la discusión entre los participantes, quienes respondieron a los interrogantes a través de argumentos y retomando la información que observaron en la representación del juego de roles, de igual manera

particularmente expresaron su opinión desde su formación o la elección del enfoque que cada estudiante ha seleccionado.

Igualmente los interrogantes que se introdujeron en la caja, fueron base para la formulación de otras preguntas por parte del moderador, o de algunos estudiantes, de forma general la discusión se centró en la relación de la niña con la familia, los imaginarios de la comunidad alrededor de la aparente posesión espiritual, y las implicaciones de estas sobre la estabilidad emocional de Lina; igualmente la mayoría de personas que participaron de la discusión refutaron el diagnóstico planteado, proponiendo otro.

Al finalizar el moderador se encargó de formular las conclusiones, entre las cuales se estableció que no comparten el diagnóstico del caso, que la psicóloga no intervino en la relación de la niña con la comunidad, y debió incluir al padre en el proceso terapéutico.

Sesión tres

Objetivo. Desarrollar las habilidades de Explicación, análisis, evaluación, inferencia, posición personal, empatía y autorregulación.

Análisis de la sesión. En esta sesión se abordó las temáticas de dislexia, digrafía, discográfica, incluidos en un caso hipotético. Previamente se había entregado el caso al grupo responsable del juego de roles, de igual forma en la sesión se ofreció implementos como vestuario y otros elementos para construir el escenario.

Posteriormente realizaron la representación del caso, incluyendo a todos los integrantes del grupo; en esta fase los estudiantes asumieron los roles de los personajes representados, adoptando las conductas y características de los mismos.

A continuación los estudiantes realizaron una breve descripción del caso. Después se explicó la dinámica de la sesión, ya que se realizaron los interrogantes entorno a una serie de escalas, en la cual debía jugar un representante de cada grupo, quien lanzaba un dado que lo ubicaba en una casilla, esta contenía un interrogante para el grupo del jugador, quien además de responder la pregunta debía formular una relacionada a otro equipo. En la sesión se estableció a un estudiante que asumiera el papel de moderador.

De esta forma los estudiantes respondieron a las preguntas planteadas en el juego, desde las cuales realizaban otras a sus compañeras, sobre temáticas como la relación del niño con su familia, las implicaciones del contexto escolar, alrededor de estas los participantes planteaban hipótesis, infiriendo sobre las implicaciones de dichas variables en el problema de aprendizaje o el diagnóstico, de igual forma reconocieron sus limitaciones para procesos de intervención en este tipo de casos. Además en esta fase, los estudiantes expresaron su opinión usando argumentos teóricos, empíricos y otros retomados del caso.

El nivel de participación en esta sesión se incrementó en comparación al anterior, de igual manera los argumentos que usaron los estudiantes se relacionaron con la perspectiva teórica que han seleccionado para su formación.

Finalmente el moderador se encargó de realizar las conclusiones entre estas: la importancia de incluir al niño en un contexto educativo acorde a sus capacidades, postulado que generó diversos interrogantes y posturas, otros estudiantes expusieron que: era necesario involucrar a los padres en los procesos terapéuticos.

Sesión cuatro

Objetivo. Desarrollar las habilidades de Explicación, análisis, evaluación, inferencia, posición personal, empatía y autorregulación.

Análisis de la sesión. Inicialmente se entregó el caso al grupo de “la sirena y los borrachos”, en torno al cual se realizó el juego de roles; identificándose una participación activa por parte del grupo.

Al dar lugar a la puesta en escena se evidenció que asignaron diferentes papeles referentes al caso, como Federico, algunos docentes, los padres de Federico, la psicóloga y algunos compañeros.

Realizaron cada papel con una apropiación de este, manifestando actitudes, del personaje representado, describiendo claramente el caso; permitiendo plantear que los estudiantes de quinto semestre presentaron habilidades en el manejo de estas actividades y posiblemente algunas personas fueron empáticas al realizar estos papeles, facilitando así el desarrollo del proceso.

A continuación los estudiantes se organizaron en mesa redonda, solicitándoles que seleccionaran alguno de los tres rompecabezas de animales (tres perros y dos

gatos) que se prepararon para la sesión, consecutivamente se pidió que por cada grupo escojan cuatro preguntas de diferentes colores, ya que cada color pertenecía a cada habilidad, esto permitió que cada grupo obtenga preguntas desde diferentes habilidades.

Prosiguiendo con la actividad, se explicó que cada grupo debía participar con sus preguntas y realizar otras, teniendo en cuenta que por cada participación ganarían un punto y que por cada tres puntos se entregaría una pieza del rompecabezas, de igual forma se les explicó que debían participar diferentes personas, ya que si se repetía la participación por alguien solo obtendrían un punto, además se les mencionó que podían responder a las preguntas realizadas por sus compañeros.

Desde esta forma se inició el discurso socrático, en el que se evidencio mayor participación e interés por ganarse las fichas para armar los rompecabezas.

Partiendo de que cada pregunta hace parte de una habilidad, se retomó algunas que permitieron reconocer el desarrollo de las habilidades, como: ¿Cómo compararás tú el manejo del problema de Federico en su contexto, al de la ciudad? (habilidad de explicación) a partir de esta pregunta argumentaron diferentes aspectos que influyen en el manejo de los docentes a este tipo de problemas en el contexto rural, teniendo en cuenta diferentes características del mismo; de igual forma diferenciaron estos aspectos con los que se identifican en el contexto urbano, dejando de lado prejuicios y aceptando que posiblemente ellos como psicólogos trabajen en contextos rurales, manifestando que casos así permiten autoregularse, analizar lo que harían e inferir sobre estas problemáticas.

Otra pregunta que permitió evidenciar el desarrollo del pensamiento crítico es ¿Por qué crees tú que los padres de Federico evadían el problema ó no lo aceptaban?, ante esta situación los estudiantes plantearon que posiblemente los padres de Federico eran “ignorantes” ante estos problemas ó no querían aceptar que Federico presentaba retardo mental, a partir de esto se generaron diferentes posiciones personales que fueron argumentadas desde ellos mismos para defender su postura, sin embargo los estudiantes aceptaron que pueden haber varias perspectivas.

En cuanto a las preguntas de empatía se logro evidenciar que colocarse en la posición del otro ayudó a los estudiantes a evaluar sus prejuicios, permitiéndoles

reconocer los sentimientos, pensamientos que llevaban a las personas del caso a actuar de una forma particular como los padres de Federico, los profesores, reconociendo que hay diferentes fenómenos entre estos: no conocer la esencia del problema, al generalizar que los estudiantes son indisciplinados.

De igual forma las inferencias realizadas por los estudiantes a partir de la pregunta ¿Qué hipótesis harías del caso si las características del contexto en donde vive Federico fueron totalmente contrarias?, lo relacionaron con los anteriores puntos abordados para establecer el posible manejo que se le daría al caso en un contexto urbano, estableciendo que vivir en la ciudad no implica estar exentos de ser tratados así, más bien plantean que pueden desencadenarse diferentes eventos alrededor de estas problemáticas.

A partir de lo sucedido se logró establecer que durante el desarrollo del proceso, los estudiantes potencializaron habilidades como análisis, interpretación, autorregulación, evaluación, inferencia, empatía, posición personal, aportando a su formación de psicólogos profesionales.

Sesión cinco

Objetivo. Desarrollar las habilidades de Explicación, análisis, evaluación, inferencia, posición personal, empatía y autorregulación.

Análisis de la sesión. Inicialmente se entregó el caso al grupo de “los aché” y “los incresionantes”, en torno al cual se realizó el juego de roles; identificándose una participación activa por parte de los grupos.

Al dar lugar a la puesta en escena se evidenció que asignaron diferentes papeles referentes al caso, como. Estefanía, Madre de familia, Abuela, profesora, compañeros, psicólogo.

Se observó que realizaron cada papel con una apropiación de este, manifestando actitudes claras sobre el personaje, describiendo claramente el caso; permitiendo plantear que los estudiantes demostraron habilidades en el manejo de estas actividades.

A continuación los estudiantes se organizaron en mesa redonda, explicándoles el juego del “Bum”, solicitándoles que se enumeraran y en cada múltiplo de tres no debían decir el número correspondiente, sino que debían nombrar la palabra “Bum”,

teniendo en cuenta que se rotó una caja de preguntas que contenía trozos de papel con colores referentes a cada habilidad, estableciéndose que cada persona que se equivocara debía sacar una pregunta de la caja y responderla, de igual forma tenía que plantearle una pregunta a un compañero a partir de la respuesta generada, ante esto los estudiantes se mostraron muy atentos para jugar y responder a las preguntas.

Prosiguiendo con el desarrollo de la sesión se inició el discurso socrático, en esta sesión se evidenció una participación activa por parte de todo el grupo, además se identificó la participación de personas que con anterioridad no lo habían hecho, argumentando su postura personal.

Partiendo de que cada pregunta hace parte de una habilidad específica, se resaltan algunas que permitieron evidenciar el desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico como: Teniendo en cuenta la situación por la cual esta pasando Estefanía explica ¿Cuáles son las características del trastorno que presenta? (pregunta de análisis), ante esta pregunta los estudiantes retomaron aspectos del caso, de igual forma inferían el desencadenamiento del problema, argumentando que posiblemente no sea un caso de depresión, planteando que puede ser un trastorno de ansiedad por separación, a partir de esta postura se generaron diferentes argumentos desde sus conocimientos, identificándose el desarrollo de habilidades del pensamiento crítico como autorregulación, empatía, explicación, análisis, inferencia, posición personal, además se observó la participación de personas que se mostraban pasivas en las anteriores sesiones, conllevando a que argumenten y defiendan su postura personal.

Ante la situación identificada es relevante mencionar que la discusión se generó a partir de una pregunta realizada por una de las estudiantes como ¿Por qué trastorno de depresión, no sería mejor un trastorno de ansiedad por separación?, planteándose posturas psicoanalíticas, conductuales, humanistas, para que finalmente se establezca un reconocimiento del caso desde los diferentes enfoques, facilitando el desarrollo de este proceso, aportando a la formación profesional.

Otra de las preguntas que generó un impacto al desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico son las preguntas de empatía en las que se evaluó el papel de la abuela y la madre, identificándose en los estudiantes el remitirse a los sentimientos y pensamientos de ellas, planteando que el papel realizado por la abuela y la madre

no fueron oportunos para ayudar a Estefanía, sin embargo valoraron el estado emocional de la madre, ya que según los estudiantes ella también necesita ayuda y en cuanto a la abuela mencionaron que tal vez por desconocimiento no podía ayudar a su hija y nieta. A raíz de este aspecto se evaluó el papel de indiferencia del padre, discutiendo desde diferentes perspectivas como el juzgar al padre por no visitar a Estefanía, el preguntarse si posiblemente el padre no está totalmente ausente.

A partir de lo cual se generaron diferentes puntos de vista y preguntas por parte del grupo para aclarar este aspecto, sin embargo desde su posición manifestaron que la presencia o ausencia del padre puede desencadenar diferentes sentimientos en la familia, concluyendo que si el padre estaría presente no se mostrará de manera pasiva ante el problema de Estefanía.

Finalmente cabe nombrar que en el desarrollo de esta sesión se notó una mayor participación por parte de todo el grupo, de igual forma se evidenció la potencialización de las habilidades del pensamiento crítico, lo cual permitió aportar a su formación como futuros profesionales y a nivel personal.

Sesión seis

Objetivo. Aplicar el postest.

Análisis de la sesión. El día 26 de noviembre se realizó la aplicación del posprueba, ante lo cual se organizó a los estudiantes en sus puestos, solicitándoles que no hablen con sus compañeros, que se concentren en su test, para que la investigación tenga mayor viabilidad.

Ya organizados se entregó el instrumento para que sea desarrollado por ellos, en ese momento se evidenció que cada estudiante inició respondiendo su prueba.

Después de media hora de iniciada la sesión asistieron algunas personas a las cuales se les permitió la entrada, sin embargo se solicitó que no obstaculicen la actividad de los demás.

En el desarrollo del test se evidenció que los estudiantes de quinto semestre se limitaron a responder su postest individualmente, además la mayoría de personas terminaron una hora después y la otra parte se demoró media hora más, sin embargo estas últimas personas fueron las que llegaron media hora tarde.

Fase 5: resultados y análisis de resultados

Categorización de respuestas y asignación de puntajes

Prosiguiendo con el orden del modelo de evaluación de Betancourt (2009), se continua con la construcción de las categorías, que en este caso se realizaron alrededor de cada habilidad, para proseguir con el análisis de los cuestionarios del pre y postest, dicha revisión se realizó con el propósito de identificar componentes similares en las respuestas otorgadas por los participantes a los ítems correspondientes a cada habilidad, para lo cual se revisaron 39 cuestionarios del pre y 39 del postest, estos arrojaron diferentes elementos que constituyen cada habilidad, permitiendo descomponerlas en sus características y facilitando la agrupación de las respuestas.

A partir de esta clasificación se reunieron las respuestas de menor a mayor complejidad para cada habilidad, lo cual facilitó determinar el número de categorías establecidas para la calificación del instrumento, otorgando un puntaje de forma ordinal para cada nivel, este va de 1 para el menor y 4 para el mayor nivel de complejidad.

Igualmente estas categorías fueron revisadas de forma continúa por la asesora del trabajo de investigación, quien orientó la construcción de las categorías permitiendo evaluarlas y transformarlas constantemente. La organización de las categorías se realizó en un cuadro con cinco (5) columnas (ver anexo No. 8), de la siguiente forma:

Columna 1: con la definición de la habilidad

Columna 2: con el ítem utilizado en los cuestionarios

Columna 3: con el nivel de la categoría

Columna 4: con la categoría establecida

Columna 5: con la definición de la categoría.

Validación de las categorías

Esta parte del proceso complementa la construcción de las categorías, permitiendo validar lo establecido anteriormente.

En este caso se utilizó la validez de categorías por interjueces, a través de la evaluación de estas mismas por parte de tres (3) psicólogos, de quienes dos (2) son

expertos en el área de educación y uno (1) en psicometría. Para lo cual se entregó a cada uno de ellos un formato de evaluación (ver anexo No. 9), que contenía las categorías correspondientes a las habilidades de explicación, análisis, evaluación, inferencia, posición personal, empatía y autorregulación; dicha validación se realizó entorno a la relación entre la categoría y definición de la misma, relación entre categoría y ejemplo, relación entre categoría y definición de habilidad.

Posteriormente de la evaluación de las categorías por parte de los evaluadores, se logro realizar la sistematización de sus respuestas (ver anexo No. 10), obteniendo un porcentaje de validez: 87%, permitiendo establecer que las categorías son validas (ver tabla No 4).

Tabla No 4. Resultados de los evaluadores de las categorías

	Puntuación total
Evaluador 1	358
Evaluador 2	406
Evaluador 3	405
Total	1169

Puntuación perfecta de categorías: 16

Puntuación perfecta por cada evaluador: 448

Puntuación perfecta total: 1344

Porcentaje total: 86,9%

Fiabilidad de las categorías

La fiabilidad se define según Arribas (2004), como “el grado en que un instrumento mide con precisión” (p.27), es decir que la fiabilidad de categorías, implica la evaluación de las respuestas de los participantes alrededor de los niveles de clasificación de cada habilidad.

La fiabilidad se desarrollo con la participación de cinco (5) expertos de quienes cuatro (4) pertenecen al grupo de investigación COGNICED y uno (1) es psicólogo egresado de la Universidad de Nariño y actualmente se desempeña en el área de educación. Posteriormente a cada uno de ellos se entregó un formato (ver anexo No. 11) que contenía las habilidades abordadas, con las respectivas categorías, y cinco cuestionarios seleccionados al azar que hacían parte de la aplicación pre o postprueba.

A continuación se realizó el proceso cuantitativo (ver anexo No. 12), retomando la perspectiva de Betancourt (2009), quien menciona que para obtener la

fiabilidad de la prueba “se multiplicó el número de respuestas del cuestionario por el número de cuestionarios y por el número de expertos” (p. 158), de la siguiente forma:

Numero de respuestas por cuestionario = 21

Numero de cuestionarios = 5

Numero de expertos = 5

$21 \times 5 = 105$

$105 \times 5 = 525$

Es decir que quinientos veinte y cinco (525) equivale al 100%, según los resultados obtenidos se lograron cuatrocientos siete (407) coincidencias entre los cinco (5) expertos, lo cual corresponde al 77,5%, implicando que la prueba desde la perspectiva de Arribas (2004), es consistente y por ende evalúa las respuestas que se otorgó a los interrogantes.

300 100%

407 X

Descripción de las categorías

Habilidad de explicación

Según Facione (2007):

Es la capacidad de expresar el resultado de nuestro razonamiento (una hipótesis, conclusión, inferencia, opinión, creencia, etc.) de manera coherente y convincente, a partir de los elemento contextuales, metodológicos, evidénciales y/o conceptuales en que basamos el razonamiento (p.14).

Nivel 1.

Categoría: no menciona ninguna conclusión o su respuesta no se relaciona con la pregunta formulada.

Definición: la respuesta planteada por el estudiante no es coherente con el contenido del interrogante o no reconoce datos relevantes de la información.

Ejemplo de respuesta: “Este trastorno consiste en la ejecución de conductas”.

Nivel 2.

Categoría: menciona datos contextuales y otros no validos para expresar su concepto.

Definición: en la respuesta planteada por el estudiante, se nombra datos retomados del caso, sin embargo no son relevantes o coherentes contextualmente.

Ejemplo de respuesta: “El trastorno de déficit de atención con hiperactividad consiste en una disminución progresiva de la atención que se manifiesta en la pérdida de interés en las diversas actividades que realiza y en los contactos sociales que establece. Este trastorno se diferencia del disocial en el sentido que la persona con hiperactividad no ejecuta comportamientos de impulsividad”.

Nivel 3.

Categoría: menciona datos contextuales y otros validos para exponer su conclusión sobre el diagnóstico.

Definición: en la respuesta el estudiante nombra datos relevantes del caso, generando una conclusión del diagnóstico coherente con la información brindada.

Ejemplo de respuesta: “El trastorno de déficit de atención con hiperactividad, se caracteriza, porque las personas que lo poseen, no son capaces de obedecer reglas, son inquietos en lugares de clases o sociales, sus periodos de concentración son muy cortos, interrumpen actividades, por ejemplo las clases, en ocasiones se muestran agresivos con sus compañeros ”.

Nivel 4.

Categoría: expone su concepto a través de la relación entre datos contextuales y conceptuales que ha adquirido previamente.

Definición: en la respuesta el estudiante nombra datos relevantes del caso generando una conclusión del diagnóstico coherente con la información brindada y respaldada por bases teóricas que ha adquirido a través de su experiencia.

Ejemplo de respuesta: “El déficit de atención con hiperactividad consiste en un trastorno comportamental en el cual el sujeto se muestra desatento a las cosas que se le presentan, en este caso a las clases que se le dan en la institución en la cual se encuentra, la hiperactividad se manifiesta cuando el individuo realiza comportamientos de impulsividad, como el pararse del puesto de estudio, interrumpir clases, además ayudan a estos el arremeter física y verbalmente a sus compañeros, pero la evidencia principal es el bajo rendimiento académico”.

Habilidad de análisis

Según Camargo (2006), la habilidad de análisis implica: “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” (p.6).

Nivel 1.

Categoría: no menciona relación entre los datos o su respuesta no se relaciona con la pregunta formulada.

Definición: la respuesta planteada por el estudiante no es coherente con el contenido del interrogante o no reconoce las partes o criterios del diagnóstico.

Ejemplo de respuesta: “Con los aspectos mencionados se puede deducir que el niño presenta trastorno por déficit de atención con hiperactividad, además al descartar la impulsividad permite que no se de un diagnóstico erróneo, o se confunda este trastorno con otro”.

Nivel 2.

Categoría: reconoce el diagnóstico y lo divide en partes.

Definición: en la respuesta el estudiante menciona el dato más relevante de la información (el diagnóstico), del cual sustrae datos específicos (criterios del diagnóstico).

Ejemplo de respuesta: “Es posible que el niño presente un trastorno por déficit de atención por su bajo rendimiento, falta de atención a las explicaciones de clases y agresiones físicas o verbales a sus compañeros”.

Nivel 3.

Categoría: reconoce el diagnóstico, lo divide en partes y las relaciona.

Definición: en la respuesta el estudiante menciona el dato más relevante de la información (el diagnóstico), del cual sustrae datos específicos (criterios del diagnóstico) y los relaciona entre si, reconociendo los elementos o eventos desencadenantes de las consecuencias.

Ejemplo de respuesta: “El diagnóstico realizado se hizo teniendo en cuenta el DSM- IV y la escala de Inteligencia Wish –R, bajo estos dos criterios de evaluación y clasificación, se puede decir que para diagnosticar se deben tener en cuenta en primer

lugar los síntomas que manifiesta el menor para luego clasificarlos, medir la gravedad (como lo afectan) para posteriormente poder diagnosticar”.

Nivel 4.

Categoría: reconoce el diagnóstico, lo divide en partes y las relaciona para formular nuevas hipótesis.

Definición: en la respuesta el estudiante menciona el dato más relevante de la información (el diagnóstico), sustrae datos específicos (criterios del diagnóstico) y los relaciona entre sí, para generar nuevas hipótesis sobre posibles elementos o eventos que influyen en la aparición de las consecuencias.

Ejemplo de respuesta: “Michael al parecer no tiene contacto o no comparte tiempo con sus padres, siendo esta una posible causa que influye en los síntomas que posteriormente permiten el diagnóstico”.

Habilidad de evaluación

Según Fowler (2002), menciona que es “Exponer y sustentar opiniones realizando juicios sobre información, validar ideas sobre trabajo de calidad en base a criterios establecidos” (P.3).

Nivel 1.

Categoría: su respuesta no se relaciona con la pregunta formulada.

Definición: la respuesta planteada por el estudiante no es coherente con el contenido del interrogante o no se mencionan elementos que le permitan validar la información.

Ejemplo de respuesta: “Con el fin de diagnosticar un trastorno desde su saber”.

Nivel 2.

Categoría: valida algunos datos de la información.

Definición: en la respuesta el estudiante valida la coherencia y relevancia de algunos datos, respaldando su planteamiento con el uso de datos contextuales.

Ejemplo de respuesta: “La psicóloga al observar los comportamientos por los que fue remitido el niño, hacia ella los compara con los criterios del DSM – IV con el objetivo de observar si el niño los cumple, pero también aplica la escala de

inteligencia para que esta arroje como resultado el coeficiente intelectual del niño y poder comparar su coeficiente intelectual con los criterios del DSM -IV”.

Nivel 3.

Categoría: valida algunos datos de la información relacionándolos con bases teóricas.

Definición: en la respuesta el estudiante valida la coherencia y relevancia de algunos datos, sustentado por la relación explicativa entre datos contextuales y bases teóricas.

Ejemplo de respuesta: “Considero que el psicólogo aplicó la escala de inteligencia y los criterios del DSM – IV, ya que al ser informado de los síntomas que el niño presenta, el plantea un diagnóstico hipotético, el cual debe ser comprobado a partir de, ó basándose en criterios objetivos, científicos, y una forma de hacerlo sería utilizando estos dos elementos”.

Nivel 4.

Categoría: valida algunos datos de la información relacionándolos con bases teóricas y planteando hipótesis.

Definición: en la respuesta, el estudiante valida la coherencia y relevancia de algunos datos de la información, desde la propuesta de nuevas hipótesis sobre las consecuencias del caso, involucrando otros eventos o elementos a tener en cuenta, y sustentando las hipótesis con bases teóricas.

Ejemplo de respuesta: “Para evaluar y conocer en que nivel de inteligencia se encuentra el niño, para evaluar si su comportamiento se debe a un retraso mental o al contrario, a un CI superior al normal, y así descartar que se trata de un TDHA y es mas bien que tienen poca carga académica y necesita estar mas ocupado, los criterios del DSM – IV son aplicados para una clasificación que pueda ser entendida de manera mas general y para poder comenzar a realizar la terapia sabiendo claramente de que psicopatología se trata”.

Habilidad de inferencia

El proyecto Delphi (1990), plantea que inferir es:

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. 5).

Nivel 1.

Categoría: su respuesta no se relaciona con la pregunta.

Definición: la respuesta propuesta por el estudiante no es coherente con el contenido del interrogante o no mencionan ninguna hipótesis.

Ejemplo de respuesta: “Ninguno, ya que seguiría presentando la misma serie de parámetros cuya dirección va hacia un trastorno de déficit de atención con hiperactividad”.

Nivel 2.

Categoría: escribe una ó varias hipótesis a partir de la información dada, utilizando datos no válidos.

Definición: en la respuesta el estudiante parte de la información brindada para plantear hipótesis, sustentadas por datos no coherentes contextualmente.

Ejemplo de respuesta: “Si Michael tuviera un rendimiento académico bueno, podría decir que aunque se presente el trastorno de déficit de atención con hiperactividad, este no afecta directamente en algunos aspectos de su vida cotidiana como el estudio”.

Nivel 3.

Categoría: escribe una ó varias hipótesis a partir de la información dada, utilizando datos validos.

Definición: en la respuesta el estudiante parte de la información brindada para plantear hipótesis, sustentadas por datos coherentes contextualmente.

Ejemplo de respuesta: “Que tiene problemas de anormalidad, agresividad, falta de atención, por lo cual busca llamar la atención de otros, buscando desesperadamente la atención de otros, buscando desesperadamente la atención de sus padres”.

Nivel 4.

Categoría: escribe nuevas hipótesis a partir de la información dada, utilizando datos validos, relacionándolos con fundamentos teóricos.

Definición: en la respuesta el estudiante retoma datos de la información y los relaciona con fundamentos teóricos adquiridos a través de la experiencia, proponiendo hipótesis o conclusiones del diagnóstico.

Ejemplo de respuesta: “Si el rendimiento académico es bueno creo que el diagnóstico no es por déficit de atención, sino de un niño con un CI superior al normal que necesita un lugar adecuado para desarrollar sus capacidades; pero si esto no es así, podría tratarse de un TRS Desafiante Opositor, caracterizado por ir en contra de las normas, asumir una posición sin que importe la de los demás e ir en contra de las reglas y figuras de autoridad”.

Habilidad de empatía

Desde la perspectiva de Paul (2003), se concibe la empatía como parte de las características intelectuales, definiéndola de la siguiente manera:

Estar consciente que uno necesita ponerse en el lugar del otro para entenderlo. Esta característica se relaciona con la habilidad de construir con precisión los puntos de vista y el razonamiento de los demás y el poder razonar a partir de premisas, supuestos ó ideas que no son los nuestros (p. 137).

Nivel 1.

Categoría: no asume la posición del otro ó su respuesta no se relaciona con la pregunta formulada.

Definición: la respuesta propuesta por el estudiante no es coherente con el contenido del interrogante o no se pone en la posición del otro.

Ejemplo de respuesta: “Considero que los padres demuestran poco interés en el niño siendo que los dejarían en manos del psicólogo y se desatenderían de la situación”.

Nivel 2.

Categoría: menciona ponerse en el lugar del otro.

Definición: en la respuesta el estudiante menciona ubicarse en las características (comportamientos) del otro, sin embargo las cuestiona y crítica, asumiendo un papel de observador.

Ejemplo de respuesta: “Creo que los padres afirmarían que no existe trastorno, porque el niño se comporta igual en la casa y para ellos eso no es problema ya que

afirman que él se cansa de jugar. Tal vez los padres se molesten, pero yo asumiendo el papel de padre, diría que se realicen otras pruebas que corroboren la hipótesis de psicólogo”.

Nivel 3.

Categoría: se pone en el lugar del otro, reconociendo características como comportamientos y pensamientos.

Definición: en la respuesta el estudiante menciona y asume las actitudes del otro, reconociendo los comportamientos y pensamientos como propios.

Ejemplo de respuesta: “Creería que esta bien, porque no habría porque dudar de la opinión del experto, y pensaría cual es la mejor manera de ayudar a mi hijo, que debo y que no puedo hacer para mejorar la condición de él”.

Nivel 4.

Categoría: se pone en el lugar del otro, reconociendo características como comportamientos, pensamientos, emociones y propone nuevas acciones desde las características identificadas.

Definición: en la respuesta el estudiante señala y asume como propias las actitudes del otro, reconociendo el factor comportamental, cognitivo y emocional, a través de los cuales propone nuevas acciones desde el papel adoptado.

Ejemplo de respuesta: “Comprendería el Dx de Michael y me vincularía al procesos de intervención terapéutico que básicamente consistiría en un apoyo a la modificación de comportamientos; y por lo tanto me dedicaría a ejercer mi papel como facilitador de procesos que desarrollan nuevas habilidades que permitan una mejor calidad de vida de mi hijo en cuanto al entorno”.

Habilidad de posición personal

Paul (2003), define esta habilidad como.

Estar consciente de que hay que tratar los puntos de vista de la misma forma a pesar de los sentimientos e intereses personales que uno, sus amigos, su comunidad ó su nación tengan, implica la adhesión a estándares intelectuales sin importar las ventajas que uno mismo ó su grupo pueda obtener (p. 25).

Nivel 1.

Categoría: la respuesta no se relaciona con la pregunta formulada o no expone su punto de vista.

Definición: la respuesta planteada por el estudiante no es coherente con el contenido del interrogante o no asume una posición personal.

Ejemplo de respuesta: “Quizá sea un caso común, pues es usual encontrar niños con estas dificultades, los cuales no son tratados como deberían por falta de conocimientos ó herramientas adecuadas”.

Nivel 2.

Categoría: menciona su punto de vista como único.

Definición: el estudiante asume una posición particular respaldándola con datos conceptuales o teóricos adquiridos por medio de su experiencia.

Ejemplo de respuesta: “Que la información frente al niño debe permitir un diagnóstico eficaz, sin ser necesario remitirse a argumentaciones ó juicios sueltos frente al comportamiento de Michael cuando no se los compruebe verídicamente ó comportamentalmente”.

Nivel 3.

Categoría: menciona su punto de vista y reconoce otros sin aceptarlos.

Definición: el estudiante reconoce otras posiciones además de la suya, sin embargo no las valida según la información brindada.

Ejemplo de respuesta: “Creería que el psicólogo esta dando un criterio muy apresurado en cuanto al problema que esta presentando el niño que no esta mirando su rendimiento académico puesto que se desconocen los resultados de la prueba de inteligencia, por lo tanto yo optaría por una posición neutral y esperararía tener más datos y mas información acerca de sus comportamientos”.

Nivel 4.

Categoría: menciona su punto de vista y reconoce otros reflexionando sobre el aporte de estos.

Definición: el estudiante reconoce otras posiciones además de la suya, aceptando el aporte de estas y validándolas teóricamente.

Ejemplo de respuesta: “Considero que este caso es muy común en la actualidad, puesto que hay muchos niños que presentan este trastorno, considero que nosotros como psicólogos debemos tener muy en cuenta los criterios del DSM – IV, para saber en que momento estamos en un caso de TDAH. Considero también que el psicólogo del caso actuó de manera correcta al utilizar otro tipo de instrumentos (como la escala de inteligencia) para tener más bases con las cuales sustentar su diagnóstico, ya que pienso que esto es lo que se debe hacer antes de dar un diagnóstico de cualquier tipo”.

Habilidad de autorregulación

El proyecto Delphi (1990), plantea que es:

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).

Nivel 1.

Categoría: su respuesta no se relaciona con la pregunta ó no evalúa sus respuestas.

Definición: la respuesta planteada por el estudiante no es coherente con el contenido del interrogante o no menciona ideas a favor o en contra de sus planteamientos.

Ejemplo de respuesta: “Considero que al conocer determinados aspectos del trastorno es más fácil crear hipótesis y responder a las preguntas”.

Nivel 2.

Categoría: expone ideas a favor de sus planteamientos.

Definición: el estudiante valida las respuestas anteriores, a partir del reconocimiento de las fortalezas, como el uso de datos retomados de la información y la relación con bases teóricas.

Ejemplo de respuesta: “Si porque tengo bases teóricas que me facilitan hablar acerca de este caso; además que nuestro nivel de formación, aunque no sea tan alto,

es suficiente para poder explicarlo. Para poder abordar un caso real, es necesario dominar ampliamente el tema y la practica, logrando una adecuada intervención”.

Nivel 3.

Categoría: expone ideas a favor ó en contra de sus planteamientos, cuestionándolos.

Definición: el estudiante valida las respuestas anteriores, a partir del reconocimiento de las fortalezas, de igual forma las cuestiona identificando las debilidades de sus argumentos.

Ejemplo de respuesta: “Pues la verdad no lo que es diagnóstico, trastornos y DSM – IV es algo que conozco superficialmente y mi escaso conocimiento de esto me impide hacer un análisis y crítica al respecto, aunque desde mi pensamiento creo haber sido claro”.

Nivel 4.

Categoría: expone ideas a favor ó en contra de sus planteamientos, cuestionándolos y proponiendo estrategias para mejorarlos.

Definición: el estudiante valida las respuestas anteriores, a partir del reconocimiento de las fortalezas, de igual forma las cuestiona identificando las debilidades de sus argumentos, planteando alternativas para fortalecerlos.

Ejemplo de respuesta: “Desde mi punto de vista, no he utilizado los argumentos suficientes para sustentar las respuestas, debido que aunque conozco un poco de este trastorno, considero que debería estudiarlo un poco más a fondo para poder hablar de forma segura acerca de el”.

Análisis de la muestra

Inicialmente se había planteado el análisis estadístico del proceso de intervención, entorno a las variables de género, edad, estado civil, hijos, colegio de egreso, lugar de nacimiento y estrato socioeconómico, no obstante en los resultados se encontró que los participantes no comparten estas características de forma semejante, por tal motivo a continuación se presenta la distribución y descripción estadística de estas variables.

Como se mencionó anteriormente el grupo que hizo parte del presente estudio, fueron los estudiantes de quinto semestre del periodo B de 2009, participando un total

de treinta y nueve (39) personas quienes asistieron de forma constante al proceso de aplicación del pre y postest e igualmente a la intervención, lográndose corroborar a través de registros fotográficos, de asistencia y sesiones (ver tabla No 5).

Tabla No 5. Frecuencias

		Género	Edad	Estado civil	Hijos	Colegio	Lugar	Estrato
N	Válidos	39	39	39	39	39	39	39
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0
Mediana		1,00	20,00	,00	,00	1,00	1,00	2,00

Otra variable que se tuvo en cuenta fue el género de los estudiantes, encontrándose que participó el 43, 6% del sexo masculino y el 56,4% del sexo femenino, lo cual corresponde a diez y siete (17) hombres y veinte y dos (22) mujeres respectivamente (ver tabla No 6).

Tabla No 6. Frecuencia de participantes por género

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Hombres	17	43,6	43,6	43,6
	Mujeres	22	56,4	56,4	100,0
	Total	39	100,0	100,0	

En la variable de edad, se observa que los estudiantes se encuentran entre los diez y ocho (18) a treinta (30) años, mostrando que once (11) participantes tienen 19 años, seguidamente 20 y 18, representados por el 28,2%, 23,1% y 12, 8 según el caso (ver tabla No 7).

Tabla No 7. Frecuencia de participantes por edad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	18	5	12,8	12,8	12,8
	19	11	28,2	28,2	41,0
	20	9	23,1	23,1	64,1
	21	3	7,7	7,7	71,8
	22	4	10,3	10,3	82,1
	23	1	2,6	2,6	84,6
	24	1	2,6	2,6	87,2
	25	1	2,6	2,6	89,7
	28	2	5,1	5,1	94,9
	29	1	2,6	2,6	97,4
	30	1	2,6	2,6	100,0
	Total	39	100,0	100,0	

Según los resultados obtenidos, se observa que en la variable de estado civil, el 94,9% de las personas son solteras, lo cual representa a treinta y siete (37)

personas, de igual manera únicamente un (1) participante vive en unión libre y otro es casado, correspondientes al 2,6 % y 2,6%, respectivamente (ver tabla No 8).

Tabla No 8. Frecuencia de participantes por estado civil

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Soltero (a)	37	94,9	94,9	94,9
	Casado (a)	1	2,6	2,6	97,4
	Unión Libre	1	2,6	2,6	100,0
	Total	39	100,0	100,0	

Otro aspecto identificado en la muestra de estudio es la presencia de padres de familia en los participantes, evidenciándose que tres (3) de ellos, es decir el 7,7% del total de la muestra tienen hijos y el 92,3% restante equivalente a treinta y seis (36) estudiantes no tienen hijos (ver tabla No 9).

Tabla No 9. Frecuencia de participantes con hijos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	36	92,3	92,3	92,3
	Si	3	7,7	7,7	100,0
	Total	39	100,0	100,0	

De igual manera se evidencia que de los treinta y nueve (39) participantes, siete (7) de ellos realizaron sus estudios de educación media en colegios privados, equivaliendo al 17,9% y el 82,1% restante, es decir treinta y dos (32) de ellos los realizaron en colegios públicos (ver tabla No 10).

Tabla No 10. Frecuencia de participantes egresados de colegios públicos o privados

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Privado	7	17,9	17,9	17,9
	Público	32	82,1	82,1	100,0
	Total	39	100,0	100,0	

En cuanto al lugar de nacimiento se evidencia que el 25,6%, es decir diez (10) de ellos, nacieron en municipios del departamento de Nariño y el 74,4% que es representado por veinte y nueve (29) estudiantes proceden de la ciudad de Pasto (ver tabla No 11).

Tabla No 11. Frecuencia de participantes por lugar de nacimiento

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Municipios de Nariño	10	25,6	25,6	25,6
	Ciudad de Pasto	29	74,4	74,4	100,0
	Total	39	100,0	100,0	

Finalmente en cuanto al estrato socioeconómico se identificó que el total de la muestra se encontraban en estratos bajo, medio y alto; reconociéndose que el 10,3%, representado por cuatro (4) participantes pertenecen a estrato bajo; el 43,6%, que equivale a diez y siete (17) estudiantes corresponden a nivel medio y el 46,2%, es decir diez y ocho (18) personas manifiestan que se encuentran en el estrato alto (ver tabla No 12).

Tabla No 12. Frecuencia de participantes por estrato socioeconómico

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	E 1	4	10,3	10,3	10,3
	E 2	17	43,6	43,6	53,8
	E 3	18	46,2	46,2	100,0
	Total	39	100,0	100,0	

Análisis de hipótesis

La corroboración de las hipótesis se realizó a través de la prueba estadística de Wilcoxon de los rangos con signo, la cual permite contrastar hipótesis comparando la igualdad de medianas entre muestras relacionadas, en esta oportunidad, el análisis entre la pre – postprueba que se aplicaron a la misma muestra.

Hipótesis de trabajo 1.

Existen diferencias estadísticamente significativas entre el pretest – posttest en relación con la habilidad de explicación en los estudiantes de quinto semestre de psicología.

Verificación de hipótesis. En la habilidad de explicación, se observa que el valor del nivel crítico es menor que 0,05, por lo tanto la aplicación pre – posprueba en relación a esta habilidad no tienen promedios iguales, es decir que hay diferencia estadística significativa (ver tabla No 13).

Tabla No 13. Comparación entre pre – postprueba de la habilidad de explicación

	Explicación postprueba – Explicación preprueba
Z	-5,126(a)
Sig. asintót. (bilateral)	,000

Al comparar la post con la preprueba, en relación a la habilidad de explicación, se observa treinta y uno (31) rangos positivos que equivalen a treinta y un (31) participantes, quienes incrementaron el nivel de desarrollo de la habilidad, de igual manera ocho (8) empates refieren ocho (8) estudiantes que se mantienen en el

mismo nivel; igualmente no se presentan rangos negativos que representen personas que hayan disminuido el nivel de explicación. Por lo tanto puede concluirse que se logro incrementar los niveles del desarrollo de la habilidad de explicación a través de las técnicas juego de roles y discurso socrático, verificándose la hipótesis (ver tabla No 14).

Tabla No 14. Rangos en función de la pre – postprueba de la habilidad de explicación

		N	Rango promedio	Suma de rangos
Explicación postprueba– Explicación preprueba	Rangos negativos	0(a)	.00	.00
	Rangos positivos	31(b)	16,00	496,00
	Empates	8(c)		
	Total	39		

Hipótesis de trabajo 2.

Existen diferencias estadísticamente significativas entre el pretest – posttest en relación con la habilidad de análisis en los estudiantes de quinto semestre de Psicología.

Verificación de hipótesis. Se observa que el valor de nivel crítico es 0,000, por lo tanto entre la pre – postprueba no hay igualdad de promedios, es decir que los resultados obtenidos en el posttest, superan las puntuaciones del pretest (ver tabla No 15).

Tabla No 15. Comparación entre pre – postprueba de la habilidad de análisis

	Análisis postprueba – Análisis preprueba
Z	-4,903(a)
Sig. asintót. (bilateral)	.000

Según los resultados obtenidos, se observa que veinte y nueve (29) rangos positivos representan veinte y nueve (29) estudiantes que incrementaron los niveles de análisis, a diferencia diez (10) empates muestran que diez (10) estudiantes se mantuvieron sin mostrar cambio, igualmente no se identifican rangos negativos que muestren la disminución de esta habilidad; es decir que se evidencian diferencias significativas en la habilidad de análisis entre la pre – postprueba, reconociéndose que las técnicas de juego de roles y discusión socrática tuvieron efecto en el desarrollo de la habilidad de análisis, comprobándose la hipótesis (ver tabla No 16).

Tabla No 16. Rangos en función de la pre – postprueba de la habilidad de análisis

		N	Rango promedio	Suma de rangos
Análisis postprueba – Análisis preprueba	Rangos negativos	0(a)	,00	,00
	Rangos positivos	29(b)	15,00	435,00
	Empates	10(c)		
	Total	39		

Hipótesis de trabajo 3.

Existen diferencias estadísticamente significativas entre el pretest – posttest en relación con la habilidad de evaluación en los estudiantes de quinto semestre de Psicología.

Verificación de hipótesis. Según la prueba de Wilcoxon, la significancia asintótica es 0,000, menor que 0,05; por lo tanto no hay igual de medias entre la aplicación pre – posprueba en relación a la habilidad de evaluación, es decir que la diferencia es significativa (ver tabla No 17).

Tabla No 17. Comparación entre pre – postprueba de la habilidad de evaluación

	Evaluación postprueba – Evaluación preprueba
Z	-5,097(a)
Sig. asintót. (bilateral)	,000

Se observa que treinta y un (31) rangos positivos equivalen a treinta y un (31) estudiantes, quienes incrementaron los niveles de evaluación, de igual manera ocho (8) empates representan ocho (8) participantes que se mantienen en el mismo nivel de evaluación y no se presentan rangos negativos que refieran disminución en la habilidad; lo cual implica que se logro incrementar los niveles de la habilidad de evaluación a través de las técnicas juego de roles y discurso socrático, verificándose la hipótesis (ver tabla No 18).

Tabla No 18. Rangos en función de la pre – postprueba de la habilidad de evaluación

		N	Rango promedio	Suma de rangos
Evaluación postprueba – Evaluación preprueba	Rangos negativos	0(a)	,00	,00
	Rangos positivos	31(b)	16,00	496,00
	Empates	8(c)		
	Total	39		

Hipótesis de trabajo 4

Existen diferencias estadísticamente significativas entre el pretest – postest en relación con la habilidad de inferencia en los estudiantes de quinto semestre de psicología.

Verificación de hipótesis. La prueba de Wilcoxon permitió establecer que hay una diferencia significativa entre la pre – postprueba en relación a la habilidad de inferencia en los estudiantes de quinto semestre de psicología, ya que se reconoce una significancia asintótica bilateral por debajo de 0.05 (ver tabla No 19).

Tabla No 19. Comparación entre pre – postprueba de la habilidad de inferencia

	Inferencia postprueba – Inferencia preprueba
Z	-4,435(a)
Sig. asintót. (bilateral)	,000

Por otro lado se reconoce la presencia de veinte y cuatro (24) rangos positivos representando veinte y cuatro (24) estudiantes que incrementaron el nivel de esta habilidad, así como catorce (14) empates que refieren catorce (14) personas que se mantuvieron en el mismo nivel y un (1) rango negativo demostrando que una (1) persona disminuyó esta habilidad, lográndose determinar el efecto de las técnicas de juego de roles y discurso socrático sobre la habilidad de inferencia, comprobándose la hipótesis (ver tabla No 20).

Tabla No 20. Rangos en función de la pre – postprueba de la habilidad de inferencia

		N	Rango promedio	Suma de rangos
Inferencia postprueba – Inferencia preprueba	Rangos negativos	1(a)	11,50	11,50
	Rangos positivos	24(b)	13,06	313,50
	Empates	14©		
	Total	39		

Hipótesis de trabajo 5

Existen diferencias estadísticamente significativas entre el pretest – postest en relación con la habilidad de empatía, en los estudiantes de quinto semestre de psicología.

Verificación de hipótesis. Inicialmente se evidencia un cambio significativo en el desarrollo de la habilidad de empatía en los estudiantes, entre la pre-postprueba; a través del programa de intervención, ya que según la prueba de Wilcoxon la

significancia asintótica bilateral se encuentra por debajo de 0,05, mostrando que no hay igualdad de promedios entre la pre –postprueba (ver tabla No 21).

Tabla No 21. Comparación entre pre – postprueba de la habilidad de empatía

	Empatía postprueba – Empatía preprueba
Z	-4,480(a)
Sig. asintót. (bilateral)	,000

De igual manera esta prueba permite observar veinte y cuatro (24) rangos positivos demostrando que veinte y cuatro (24) estudiantes aumentaron el nivel de desarrollo de esta habilidad, igualmente se reconoce quince (15) empates que equivalen a quince (15) participantes que se mantuvieron en el mismo nivel y finalmente es evidente que no hay rangos negativos correspondientes a personas que hubieran disminuido el desarrollo de la habilidad; por lo tanto se verifica la hipótesis, ya que las técnicas de juego de roles y discusión socrática desarrollaron la habilidad de empatía (ver tabla No 22).

Tabla No 22. Rangos en función de la pre – postprueba de la habilidad de empatía

		N	Rango promedio	Suma de rangos
Empatía postprueba – Empatía preprueba	Rangos negativos	0(a)	,00	,00
	Rangos positivos	24(b)	12,50	300,00
	Empates	15(c)		
	Total	39		

Hipótesis de trabajo 6.

Existen diferencias estadísticamente significativas entre el pretest – posttest en relación con la habilidad de posición personal en los estudiantes de quinto semestre de psicología.

Verificación de hipótesis. La prueba de Wilcoxon se evidencia la diferencia de resultados entre la preprueba y postprueba, puesto que la significancia asintótica bilateral se encuentra por debajo de 0,05 (ver tabla No 23).

Tabla No 23. Comparación entre pre – postprueba de la habilidad de posición personal

	Posición personal postprueba – Posición personal preprueba
Z	-4,789(a)
Sig. asintót. (bilateral)	,000

Según los resultados se observa la presencia de treinta y dos (32) rangos positivos equivalentes a treinta y dos (32) personas que incrementaron esta habilidad, igualmente tres (3) rangos negativos muestran que tres (3) participantes disminuyeron

el nivel de desarrollo y finalmente cuatro (4) empates representan cuatro (4) estudiantes que se mantuvieron en un nivel estable tanto en el pre y postest. En los resultados los rangos positivos superan los negativos, deduciéndose que la habilidad de posición personal se desarrollo a través del programa de intervención basado en las técnicas de juego de roles y discurso socrático, corroborando la hipótesis planteada (ver tabla No 24).

Tabla No 24. Rangos en función de la pre – postprueba de la habilidad de posición personal

		N	Rango promedio	Suma de rangos
Posición personal postprueba – Posición personal preprueba	Rangos negativos	3(a)	10,50	31,50
	Rangos positivos	32(b)	18,70	598,50
	Empates	4(c)		
	Total	39		

Hipótesis de trabajo 7

Existen diferencias estadísticamente significativas entre el pretest – postest en relación con la habilidad de autorregulación en los estudiantes de quinto semestre de psicología.

Verificación de hipótesis. La prueba de Wilcoxon muestra un cambio importante, ya que la significancia asintótica bilateral se encuentra por debajo de 0,05; sin embargo en las anteriores habilidades se reconoció que esta significancia se encontraba en 0.00, lo cual permitía establecer un alto nivel de significancia, aspecto que no se presenta en esta habilidad (ver tabla No 25).

Tabla No 25. Comparación entre pre – postprueba de la habilidad de autorregulación

	Autorregulación postprueba – Autorregulación preprueba
Z	-2,191(a)
Sig. asintót. (bilateral)	,028

En los resultados se reconoce la presencia de nueve (9) rangos negativos demostrando que nueve (9) personas disminuyeron su nivel de autorregulación, de igual forma catorce (14) empates que equivalen a catorce (14) estudiantes, quienes se mantuvieron en el mismo nivel, al realizar la sumatoria de los rangos negativos con los empates, se identifica un total de veinte y tres (23), a diferencia de diez y seis (16) rangos positivos que corresponden a las participantes que desarrollaron esta habilidad; logrando concluir que el programa de intervención basado en las técnicas

de juego de roles y discusión socrática, no produjo el efecto esperado en esta habilidad, por lo tanto se comprueba la hipótesis parcialmente (ver tabla No 26).

Tabla No 26. Rangos en función de la pre – postprueba de la habilidad de autorregulación

		N	Rango promedio	Suma de rangos
Autorregulación postprueba – Autorregulación preprueba	Rangos negativos	9(a)	9,28	83,50
	Rangos positivos	16(b)	15,09	241,50
	Empates	14(c)		
	Total	39		

Hipótesis de trabajo 8.

Existen diferencias estadísticamente significativas entre el pretest – posttest en relación con las habilidades del pensamiento crítico de los estudiantes de quinto semestre de Psicología.

Verificación de hipótesis. En la aplicación pre – postprueba de las habilidades de pensamiento crítico, se observa que la significancia asintótica o el valor del nivel crítico es menor que 0,05, por lo tanto no habría igualdad de promedios y las variables comparadas (pre y postprueba) difieren significativamente (ver tabla No 27).

Tabla No 27. Comparación entre pre – postprueba de las habilidades de pensamiento crítico

	Postprueba - Preprueba
Z	-11,307(a)
Sig. asintót. (bilateral)	,000

De forma general se observa que la diferencia entre la pre y posprueba radica en ciento ochenta y cinco (185) interrogantes o rangos positivos, superando los rangos negativos catorce (14) y los empates setenta y cuatro (74), es decir que existen diferencias significativas en las habilidades de pensamiento crítico posteriormente del proceso de intervención, por lo tanto se verifica la hipótesis, de tal forma que se logro satisfactoriamente desarrollar las habilidades abordadas, a través de las técnicas de juego de roles y discusión socrática (ver tabla No 28).

Tabla No 28. Rangos en función de la pre – postprueba de las habilidades de pensamiento crítico

		N	Rango promedio	Suma de rangos
Postprueba - Preprueba	Rangos negativos	14(a)	83,07	1163,00
	Rangos positivos	185(b)	101,28	18737,00
	Empates	74(c)		
	Total	273		

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Discusión

La fase de discusión de alguna forma implica cuestionar, analizar y explorar los resultados obtenidos durante el proceso, confrontándolos con la conceptualización teórica que justificó esta propuesta, ya que como la afirma Paúl (2003), “todo razonamiento se fundamenta en datos, información y evidencia” (p. 7), es decir que en esta sección se formulan razonamientos respaldados por fuentes veraces, asumiendo de esta forma los mismos estándares intelectuales que guían un pensador crítico y que deben aplicarse en situaciones en las que se quiera verificar la calidad de los postulados (Paul, 2003).

Retomando el anterior postulado, en este apartado se presenta la respectiva argumentación y sustentación de los datos estadísticos, abordando las habilidades que se buscó desarrollar, como: explicación, análisis, evaluación, inferencia, empatía, posición personal y autorregulación; realizando una comparación entre las características del pensamiento de los participantes previamente a la intervención y después de esta, respaldado por perspectivas teóricas.

A continuación se aborda el interrogante general de la investigación, el cual pregunta por los efectos del programa de intervención basado en las técnicas juego de roles y discurso socrático, al cual se responde sintetizando los resultados obtenidos con los participantes.

Otro apartado de la discusión propone la construcción de una nueva técnica de enseñanza de las habilidades del pensamiento crítico, que se denomina como *juego socrático* y finalmente se realiza la autoevaluación del presente estudio, utilizando como fuentes de verificación y soporte los efectos generados y el modelo de evaluación propuesto por Betancourt (2009), que posibilitó el proceso de intervención.

En el presente estudio se definieron las habilidades como el componente cognitivo del pensamiento crítico (Paul, 2002), de esta forma el proceso se orientó hacia el desarrollo de las mismas, dichas habilidades fueron: explicación, análisis, evaluación, inferencia, empatía, posición personal y autorregulación.

Inicialmente se retoma la habilidad de explicación definida por Facione (2007), como la capacidad del pensante para crear su propio concepto y opinión frente a la información o un evento que proviene del exterior, utilizando medios razonables y argumentos objetivos; es decir que explicar implica comunicar postulados propios, contruidos desde las evidencias contextuales y perspectivas particulares.

En este sentido la fase de intervención que se realizó con el grupo de estudiantes de quinto semestre, mostró un incremento en esta habilidad, puesto que en la preprueba los participantes expresaban generalmente un concepto usando datos retomados de la información, que en algunas oportunidades no era válidos teórica o contextualmente, a diferencia según la posprueba, las personas lograron construir conceptos, razonamientos y conclusiones respaldadas por el uso de argumentos y evidencias relacionados con el fenómeno explicado, retomando datos de la información relacionándolos con bases teóricas adquiridas anteriormente, por lo tanto puede concluirse que la habilidad de explicación, permitió a los estudiantes plantear creencias, opiniones y nociones respecto a un evento, tal como lo afirma Camargo (2005), quien manifiesta que explicar, es asumir una posición, sustentada por razones y evidencias.

En relación con este último postulado, puede deducirse que las experiencias particulares de cada persona influyen en la posición, conclusiones y conceptos que construye alrededor de un evento, aspecto que desde la postura de Paul (2003), implica asumir las características del pensamiento crítico, en este sentido la referida como “humildad intelectual vs. arrogancia intelectual” (p. 16), ya que se evidenció que los participantes explicaban sus interpretaciones, en torno al enfoque seleccionado (cognitivo – comportamental, tendencia psicodinámica y humanismo) por lo tanto, se esperaba que el estudiante se percatará de la influencia de estos paradigmas en sus premisas, ante lo cual lograron proponer un concepto propio, retomando los criterios teóricos establecidos y trascendiendo de su postura epistemológica, evidenciándose que el estudiante logró desarrollar la llamada humildad intelectual, no obstante según los resultados algunas personas se

mantuvieron en la identificación de datos relevantes de la información, sin relacionarlas con fundamentos teóricos para crear una conceptualización.

Entonces es evidente la necesidad de someter los planteamientos creados a procesos más complejos que faciliten confirmarlos o refutarlos, por lo tanto, el siguiente paso es analizar estos razonamientos, a través de la habilidad de análisis, que según Camargo (2006), “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” (p.6) con referencia a lo anterior, se esperaba que los estudiantes retomaran el concepto planteado, fraccionándolo en partes y proponiendo otros posibles aspectos no explícitos a tener en cuenta, lo cual según los resultados muestran que los participantes incrementaron la habilidad de análisis, puesto que inicialmente reconocían un concepto, del que extraían datos específicos, no obstante generalmente no se establecía relación entre los mismos; posteriormente de la intervención se identificó que los estudiantes lograron realizar un proceso de deducción al sustraer las partes del todo, relacionarlas y proponer hipótesis.

Retomando los resultados del presente estudio y la perspectiva de González (2006), quien afirma que analizar es “identificar las relaciones causa-efecto obvias o implícitas en afirmaciones, conceptos, descripciones u otras formas de representación que tienen por fin expresar creencias, juicios, experiencias, razones, información u opiniones” (p. 138), puede plantearse que la habilidad de análisis implica recurrir a la deducción e inducción, puesto que inicialmente se retoma un concepto para sustraer criterios o datos que al relacionarlos permiten construir inferencias o hipótesis explicativas; sin embargo algunos estudiantes no lograron trascender a este nivel puesto que no realizan conjeturas, conclusiones, con y entre las partes identificadas, ya que probablemente los sujetos no establecían relaciones causa – efecto entre las partes, al construir su opinión ó concepto de lo requerido en la pregunta.

Realizada la inferencia anterior es necesario conocer la veracidad de esta misma, que puede realizarse a través de la habilidad de evaluación, definida por González (2006), como “la fuerza de las relaciones de inferencia entre afirmaciones, descripciones, cuestionamientos u otras formas de representación” (p. 140), en

relación a este postulado los participantes, iniciaron con la capacidad de validar estas relaciones usando datos retomados de la misma información, de igual manera en el postest algunas personas se mantuvieron en el mismo nivel, ya que probablemente tenían desconocimiento sobre la temática abordada, no obstante otros estudiantes lograron respaldar sus inferencias por medio de argumentos contextuales y teóricos, por lo tanto, desde la perspectiva de González (2006) y los resultados, puede deducirse que evaluar, es aprobar un juicio desde criterios establecidos, en este caso criterios teóricos que permitan refutar o respaldar dichas relaciones de inferencia.

En la habilidad de inferencia se evidenció en la preprueba que los estudiantes construían hipótesis retomando datos textuales de la información; de igual manera en el postest algunas personas permanecieron en el mismo nivel, lo cual posiblemente implique que no logran relacionar una determinada información con fundamentos teóricos; además se reconoció que un participante disminuyó esta habilidad, puesto que sus conjeturas no fueron respaldadas con argumentos válidos textualmente, en este sentido no se evaluó la relación entre las partes identificadas y por lo tanto no formuló una conclusión válida y coherente.

A diferencia la mayoría de participantes formulaban conclusiones, interpretando, cuestionando y planteando nuevas alternativas, utilizando argumentos válidos obtenidos de las sesiones y de sus conocimientos teóricos proyectándose en sus respuestas; por lo tanto el proceso muestra que inferir es trascender de lo explícito y asumir una perspectiva propositiva como lo menciona Facione (2007), quien afirma que “en la inferencia, los expertos incluyen cuestionar la evidencia, proponer alternativas, y sacar conclusiones” (p. 5). Entonces los estudiantes a través de sus conocimientos previos tienen la capacidad y motivación para realizar sus propias conclusiones utilizando datos relevantes y pertinentes sobre los casos.

Esta forma de generar pensamiento exigió al estudiante explicar sus razonamientos, argumentándolos con respuestas claras, coherentes y relevantes en el cuestionario y las sesiones, que permitieron desarrollar otras características del pensamiento crítico como la explicación y argumentación, tal como lo menciona Hawes (2003), quien plantea que “para deducir es necesario tener un nivel de lógica en cuanto a interpretación de terminología y lógica en enunciados” (p. 31).

De igual forma crear conjeturas ó hipótesis facilita al estudiante evaluar sus conocimientos previos y los aprendizajes que posiblemente se estén construyendo, ya que el participante planteó sus opiniones, realizando una evaluación constante de la información y de sus conocimientos previos, los cuales complementaron su respuesta de forma crítica.

En la habilidad de empatía, el pretest mostró que los estudiantes reconocían y asumían las características del otro, adoptándolas como propias en la representación del juego de roles y en las respuestas otorgadas; igualmente en el postest algunos participantes conservaron el mismo nivel; a diferencia otras personas adoptaron las actitudes (pensamientos, emociones y comportamientos) del personaje planteando desde las mismas soluciones y acciones que no estaban explícitas en la información, exponiendo sus planteamientos y tomando como referencia perspectivas ajenas, evaluando esquemas que probablemente obstaculizan el desarrollo del pensamiento, tal como lo menciona Da Dalt (2003):

Debemos estar motivados por un sentido intelectual en ser justos con las perspectivas a las que nos oponemos, debemos sentirnos obligados a considerarlas en su forma más pura para asegurarnos de que no las condenamos por nuestra ignorancia o sesgos (p. 17).

En este orden de ideas la habilidad de empatía, es importantes en este tipo de pensamiento, ya que permitió a los estudiantes reconocer otras perspectivas, razonando alrededor de estas como lo afirma Hueso (2002), al plantear que el pensamiento crítico “es aquel tipo de pensamiento reflexivo, autónomo que permite tomar una decisión sobre que hacer o que creer en una determinada situación” (p. 1).

Por otro lado la habilidad de posición personal, según Paul (2003), implica:

Estar consciente de que hay que tratar los puntos de vista de la misma forma a pesar de los sentimientos e intereses personales que uno, sus amigos, su comunidad ó su nación tengan, implica la adhesión a estándares intelectuales sin importar las ventajas que uno mismo ó su grupo pueda obtener (p. 25).

Retomando esta perspectiva se reconoce que en el pretest, la mayoría de estudiantes no reconocían los intereses y otros puntos de vista; de igual forma en el postest tres (3) personas regresaron a este nivel; a diferencia la mayoría de

participantes lograron desarrollar la habilidad de posición personal como un elemento importante para el pensador crítico, ya que les permitió asumir una postura, planteando sus respuestas, dejando de lado los intereses personales guiados por los enfoques psicológicos seleccionados por cada individuo, tal como lo plantea Da Dalt (2003), al mencionar que “sin admitirlo establecemos estándares inconscientes que son paradigmáticos de la mala fe intelectual por motivos egocéntricos o sociocéntricos: estándares que justifican nuestros intereses o que validan nuestros deseos” (p. 17), sin embargo a través del proceso y al final del mismo se logra percatar que los participantes dejan de lado estas restricciones, aceptando otras posibilidades, lográndose identificar que según los resultados cuatro (4) estudiantes se mantuvieron en este nivel, concluyéndose que la intervención potencializó esta habilidad de tal forma que el estudiante conservara sus características del pensamiento crítico.

Retomado los argumentos anteriores se esperaría que la última habilidad que corresponde a la autorregulación, muestre un nivel elevado de desarrollo, de tal forma que los estudiantes logran evaluar, cuestionar y refutar sus argumentos, dicha habilidad es definida por el proyecto Delphi (1990 citado por Facione, 2007), 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).

En este sentido en el pretest se evidenció que la mayoría de estudiantes validaban sus respuestas, identificando fortalezas y en algunas ocasiones las debilidades; posteriormente del proceso se encontró que catorce (14) participantes evalúan sus postulados destacando únicamente los aspectos a favor de sus planteamientos al igual que en la preprueba y diez y seis (16) personas exponen ideas que respalden o refuten sus argumentos, cuestionándolos y proponiendo estrategias para mejorarlos, por lo tanto, puede plantearse que la habilidad de autorregulación, se desarrollo de forma superficial, puesto que según Facione (2007), esta habilidad aborda dos subhabilidades: “el auto examen y la auto corrección” (p.6), definida la

primera como: “examinar sus puntos de vista sobre un asunto controversial siendo sensible a las posibles influencias de sus predisposiciones personales o de su propio interés” (Facione, 2007, p.6) partiendo de este postulado los estudiantes validaron sus planteamientos a nivel del proceso de intervención y evaluación, reconociendo únicamente aspectos a favor entre estos el uso de elementos teóricos; a diferencia algunos participantes trascendieron a la segunda subhabilidad, descrita por Facione (2007), así:

Reconsiderar su interpretación o juicio en busca de realizar un análisis más profundo de los hechos del caso; revisar sus respuestas en base a los errores que descubrió en su trabajo; cambiar su conclusión al darse cuenta de que ha juzgado erróneamente la importancia de ciertos factores en su decisión inicial (p.7).

Puesto que los individuos además de autoexaminar sus ideas, logran reevaluar y reconstruir sus planteamientos a través de las debilidades de sus postulados, mencionando diferentes estrategias para mejorar sus conclusiones, entre estos: la información teórica a profundidad, el desconocimiento empírico, entre otros.

Por lo tanto, puede concluirse que no todos los estudiantes de quinto semestre, desarrollaron esta habilidad en su totalidad, puesto que nueve (9) estudiantes retrocedieron en el proceso, ya que inicialmente reconocían debilidades y fortalezas de sus postulados cuestionándolos a diferencia en el postest, únicamente identificaban argumentos a favor, lo cual probablemente se asocie con la confianza que los estudiantes tenían en sus conocimientos adquiridos durante la intervención, de tal forma que afectó su proceso de autoevaluación, lo cual puede ser sustentado por la perspectiva de Valenzuela et al. (2008), quien plantea que el individuo tiende a justificar la veracidad de sus planteamientos, argumentando tener un amplio nivel de conocimientos.

Inicialmente se preguntó por ¿Cuáles son los efectos de un programa de intervención desde el juego de roles y discusión socrática en estudiantes de quinto semestre del programa de psicología?, respondiendo a este interrogante es necesario mencionar que anteriormente se planteó determinar la relación existente entre los niveles de desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico, encontradas antes y

después de la intervención en función del sexo, la edad, la procedencia, el nivel sociocultural, la paternidad, y colegio de procedencia en los estudiantes; sin embargo a través del análisis de la muestra se logro constatar que las variables no eran semejantes para establecer comparaciones entre grupos; no obstante se realizó la respectiva diferenciación entre la pre y posprueba, lo cual permite deducir que el programa de intervención que se basó en las técnicas de juego de roles y discusión socrática desarrollo todas las habilidades de pensamiento crítico.

Retomando el anterior planteamiento, puede establecerse que los estudiantes potencializaron la capacidad de sustraer datos específicos de la información externa para construir una idea o concepto (explicación), estableciendo relaciones comparativas, causales (análisis), las cuales se someten a procesos de evaluación (evaluación), permitiendo al estudiante formular conjeturas, hipótesis (inferencia), en las que se evidencia su punto de vista (posición personal), teniendo en cuenta otras perspectivas (empatía), es decir que pensar críticamente constantemente exige asumir una posición auto – regulada, auto – corregida (autorregulación) frente a los eventos externos, por lo tanto según los resultados puede concluirse que las habilidades del pensamiento crítico, permiten al estudiante adaptarse con facilidad a las diferentes circunstancias que cotidianamente debe afrontar, como menciona Facione (2007), quien propone que estos elementos “permiten procesar conceptos abstractos, deliberar, planear anticipadamente, considerar opciones cuidadosamente, revisar y examinar nuestro trabajo a la luz de pautas, estándares o normas de procedimiento pertinentes” (p.13).

El presente estudio, tenía entre sus objetivos fusionar las técnicas: juego de roles y discusión socrático, esta unión según los resultados del instrumento y las sesiones, facilitó el proceso de intervención, ya que la técnica a la que se denomina juego socrático, se convierte en una estrategia lúdica que suscita la motivación en los estudiantes hacia la discusión de situaciones relacionadas con su formación profesional; identificándose que los estudiantes se involucraron de forma activa en la intervención, ya que la recompensa que obtenían era la adquisición de conocimientos, tal como lo plantea Hawes (2003), quien firma que:

El sujeto se involucra en la tarea por la tarea misma, sin especial referencia directa o inmediata a otras compensaciones que pudieran considerarse externas. Cuando la motivación es intrínseca no se requiere de premios o castigos para hacer trabajar a alguien, porque la misma actividad es recompensante por sí sola (p.26).

Desde esta postura y los resultados obtenidos, puede mencionarse que el juego socrático, convierte a las clases en un contexto que favorece la discusión, genera motivación por parte del estudiante e indiscutiblemente fomenta el aprendizaje, lo cual puede ser sustentado por Moshman (1998 citado por Marciales, 2002), quien plantea que espacios propicios pueden construir y fortalecer habilidades del pensamiento crítico. Frente al interrogante planteado puede mencionarse que los efectos generados en los estudiantes desde la técnica juego socrático, fue el desarrollo de las habilidades que facilitaron el aprendizaje de las temáticas abordadas y generando inevitablemente la discusión frente a las experiencias que cada estudiante generó.

Por tal motivo el juego socrático, exige al participante asumir características de un personaje desconocido, generando la necesidad de refutar, discernir o respaldar la postura asumida a través de la continua formulación de interrogantes que clarifiquen dudas e inquietudes, buscando construir una perspectiva propia; es decir que el juego socrático, se considera como una técnica de enseñanza para las habilidades del pensamiento crítico, que influye sobre el componente cognitivo y motivacional, aportando a los procesos de enseñanza aprendizaje y transformando los salones de clase en contextos lúdicos.

De igual forma como resultado de la investigación se establecieron las fases para el desarrollo de la técnica, las cuales abordan habilidades específicas, como:

Fase de organización: en la que se identifican los roles que se representan. Implicando habilidades como de explicación y evaluación, ya que los participantes deben formar un concepto del rol proporcionado, evaluando las fortalezas y debilidades del mismo, refiriéndose de esta forma a la habilidad de evaluación.

Fase de puesta en escena: en la que se realiza la representación, reflejándose habilidades como la empatía, ya que los participantes deben asumir como propias las características de un personaje.

Fase de discusión: en la que se expone, argumenta, refuta o respalda los roles asumidos u observados, mostrándose habilidades como análisis, evaluación inferencia, posición personal y autorregulación; puesto que el participante construye una posición propia frente a las situaciones representadas, argumentando su perspectiva, formulando hipótesis y autoevaluando su pensamiento.

Por otro lado Paul (2003), plantea que:

El pensamiento crítico es auto-dirigido, auto-disciplinado, autorregulado y auto-corregido. Supone someterse a rigurosos estándares de excelencia y dominio consciente de su uso. Implica comunicación efectiva y habilidades de solución de problemas y un compromiso de superar el egocentrismo y socio centrismo natural del ser humano (p. 4).

A partir de esta postura es evidente que como investigadoras del presente estudio es necesario asumir una posición crítica frente al proceso desarrollado y los resultados obtenidos.

De esta forma, respondiendo a las habilidades propuestas, desde la explicación puede plantearse que se lograron diferencias significativas posteriormente al proceso, dicha conclusión puede ser respaldada por los elementos contextuales y evidenciales (Facione, 2007), los cuales en este caso serían los resultados estadísticos obtenidos y el impacto de las sesiones, evidenciándose la motivación y participación activa de los estudiantes y por ende los encuentros influyeron en los efectos generados, permitiendo analizar y evaluar la investigación realizada; ya que desde la postura de Camargo (2006) y Flower (2002), estas habilidades facilitan establecer relaciones, conexiones y validarlas en torno a criterios establecidos, en este caso los datos cuantitativos.

Retomando lo anterior puede inferirse que el juego socrático, permitió crear espacios oportunos, generando motivación hacia el desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico, para alcanzar este cometido fue necesario asumir una posición empática con el grupo objeto de estudio, como lo describe Paul (2003) es “ponerse en

el lugar del otro” (p. 16), implicando adaptar la intervención a las características y requerimientos de los participantes. Frente a los anteriores planteamientos la posición personal que asumen las investigadoras, fue facilitar el proceso de aprendizaje y potencializar las habilidades.

Es importante reconocer el aporte de Betancourt (2009), quien a través de su modelo de evaluación permitió al presente estudio, la continua autorregulación y autocorrección; tal como lo menciona Betancourt (2009), al plantear que se debe autoevaluar constantemente la medición del pensamiento crítico, abarcando tanto los procesos desarrollados y los resultados obtenidos por parte de las investigadoras.

De igual forma, las fases del modelo de Betancourt (2009) permitieron un orden coherente y lógico para la ejecución del estudio, facilitando la construcción del instrumento utilizado para la aplicación del pre y postest; a través del uso de elementos estadísticos como la validación y confiabilidad del instrumento de medición con sus respectivas categorías, logrando obtener datos veraces, validos cuantitativamente, convirtiéndose en medios objetivos que direccionaron el proceso y determinaron el efecto favorable de la técnica juego socrático sobre las habilidades de pensamiento crítico en los estudiantes de quinto semestre del programa de psicología en el periodo B del 2009.

Conclusiones

Los procesos orientados al desarrollo de habilidades del pensamiento crítico, en estudiantes universitarios, influyen en los campos de la educación y cognición permitiendo al estudiante de psicología adquirir nuevos conocimientos de forma didáctica y fortalecer capacidades cognitivas como la argumentación, análisis, reflexión, interpretación entre otras.

La técnica discurso socrático desarrolló en cada estudiante las habilidades del pensamiento crítico de forma particular, ya que esta técnica permitió indagar y profundizar diversas perspectivas a través de interrogantes, facilitando la construcción de su propio conocimiento.

La técnica de juego de roles, según los resultados promueve la motivación en los estudiantes y hace de las aulas de clase contextos lúdicos, convirtiéndose en una estrategia metodológica que facilita el desarrollo del pensamiento crítico.

La técnica que se denominó juego socrático, generó motivación, participación activa y argumentativa, en los estudiantes de quinto semestre de psicología, convirtiéndose en una técnica novedosa que puede involucrarse como práctica pedagógica y didáctica en el contexto universitario.

En cuanto al efecto generado a partir del proceso de intervención se evidencia que los estudiantes logran formular un concepto propio, retomando información importante desde su perspectiva, analizando y evaluando la veracidad de la misma a través de medios razonables para la formulación de hipótesis, asumiendo una postura propia; sin embargo, se identificó que la mayoría de los estudiantes de quinto semestre logran autoexaminar sus respuestas y algunos de ellos trascendieron del autoexamen a la autocorrección.

El desarrollo del estudio se realizó en base al modelo de evaluación propuesto por Betancourt (2009), permitiendo direccionar el proceso de forma coherente, lógica y estructurada, puntualizándose las fases e insumos que mostraron la eficacia del modelo de intervención.

La validez, fiabilidad del instrumento y de las categorías, respondió a los requisitos de una investigación cuasi experimental de tal forma que los datos

obtenidos fueron veraces, válidos y por lo tanto demostraron claramente los efectos alcanzados.

LIMITACIONES

Entre las limitaciones del presente estudio es necesario clarificar que los resultados obtenidos describen el proceso realizado con una muestra específica y por lo tanto no pueden ser generalizados a otros grupos.

En la presente investigación se abordaron algunas habilidades del pensamiento crítico, por tal motivo se logro un desarrollo parcial del pensamiento crítico.

El objetivo central del estudio era desarrollar las habilidades del pensamiento crítico, sin involucrar el factor disposicional, potencializándose de esta forma el componente cognitivo y no el motivacional.

Entre las limitaciones de la investigación, se encuentra el instrumento de evaluación, puesto que fue diseñado alrededor de una temática y grupo específicos, ante lo cual no puede ser utilizado con personas que no conozcan el tema abordado.

RECOMENDACIONES

El presente estudio mostró el impacto del uso del juego socrático sobre el desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico, por lo cual se sugiere involucrar esta estrategia como parte de la metodología de enseñanza en los diferentes contextos educativos.

De igual forma se recomienda utilizar las diferentes técnicas para potencializar las habilidades de forma conjunta, con el fin de generar mayor efecto, en el desarrollo del pensamiento crítico.

Es conveniente que se continúen realizando procesos investigativos con los estudiantes del programa de psicología, ya que según los resultados obtenidos en este proceso se evidenció que el acercamiento al rol del psicólogo en los primeros semestres de alguna forma facilita su posicionamiento como futuro profesional del área de la salud.

El uso de las técnicas juego de roles y discurso socrático permitieron en el proceso generar un ambiente lúdico dentro del aula, por lo cual es recomendable hacer uso de estas técnicas con los niños, con el fin de permitir un desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico desde la infancia.

Es necesario el desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico con docentes, ya que son ellos quienes orientan el proceso de aprendizaje.

REFERENCIAS

- Aguilera, Y. y Zubirreta, M. et al. (2005). *Estrategia para fomentar el pensamiento crítico en estudiantes de Licenciatura en Enfermería*. Instituto Superior de Ciencias Médicas de La Habana. Vol. 19 (4).
- Álvarez, M. y León, G. (s.f.). *Historia*. Recuperado el 31 de agosto de 2009. Versión digital disponible en <http://www.udenar.edu.co/historia.aspx>.
- Arribas, M. (2004). *Diseño y validación de cuestionarios*. Instituto de Salud «Carlos III». Madrid.
- Bartle (2007); *Juegos de rol y simulación una técnica de adiestramiento traducido por María Lourdes Sada*. Recuperado 23 de octubre del 2008. Versión digital disponible en <http://www.scn.org/mpfc/modules/tm-rpls.html>.
- Beltrán, J. (1996). *Juego de roles*. Recuperado el 15 de enero de 2009. Versión digital disponible en http://www.fedap.es/congreso_santiago/trabajos/c295/c295.htm novedosa
- Betancourt, S. (2009). *Evaluación del pensamiento crítico desde la controversia*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid. Departamento de Psicología evolutiva y de la educación. Madrid.
- Bhanzy. (1997). *Acerca del pensamiento crítico*. Recuperado el 8 de diciembre de 2008. Versión disponible en <http://www.geocities.com/Athens/Parthenon/2380/critico.html>.
- Camargo, A. (2005). *¿Qué es el pensamiento crítico?* En revista I power Blogger. Recuperado el 28 de noviembre de 2008. Versión disponible en <http://avita1706.blogspot.com/2005/09/qu-es-el-pensamiento-critico.html>.
- Campos, A. (2007). *Pensamiento crítico, técnicas para su desarrollo*. Publicado por Coop. Editorial Magisterio. Bogotá.
- Castro, Y. y Toro, C. (2010.). *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*. Universidad de Nariño. Pasto.
- Cortes, L. (1997). *El renacimiento, transición al pensamiento moderno*. Ed. Edebé. Salvador. Recuperado el 16 de octubre de 2008.
- Chance, P. (1986). *Thinking in the classroom: A survey of programs*. Teachers College, Columbia University. New York.
- Chacón, E. y Vergara, D. (2003). *Didáctica para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios*. Revista Cubana. Facultad de Medicina, Universidad de Cartagena. Recuperado el 15 de noviembre de 2008. Versión digital disponible en http://bvs.sld.cu/revistas/ems/vol17_2_03/ems09203.htm
- Chibás, F. (1997). *Creatividad y cultura =eureka*. Editorial Pueblo y educación. Madrid.
- Da Dalt, E. (2003). *Promoción del pensamiento crítico y las habilidades sociales desde la lógica “informal” o aplicada. Un estilo de aprendizaje abierto e*

integrador de contextos. P. 15 – 16. Buenos Aires. Recuperado el 24 de octubre de 2008. Versión disponible en http://www.ciea.udec.cl/Postulacion/files/03_26_25_Abstract_1DaDaltMangione-Elizabeth.pdf

- Davini, M. (1999). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*, Buenos Aires
- Ellis, J. (2005). *Aprendizaje humano*. Editorial Pearson Educación, S.A, Madrid. España.
- Escurra, L. (2006). *Estudiantes de universidades públicas poseen mejor pensamiento crítico*. Recuperado el 8 de septiembre de 2008. Versión digital disponible en <http://www.universia.edu.pe/noticias/principales/destacada.php?id=56274>
- Facione, P. (2007). *Actualización: Pensamiento crítico: ¿qué es y por qué es importante?*, The California Academic Press. Edición Insight Assessment. Recuperado el 19 de agosto de 2009. Versión digital disponible en <http://www.insightassessment.com/consulting>.
- Fowler, B. (2002). *Taxonomía de bloom y el pensamiento crítico*. Recuperado el 25 de abril de 2009. Versión digital disponible en <http://www.eduketa.org/profeinvitad.php3?profinvid=0014>.
- Fuentes, J. et al. (2008). *Breve historia de filosofía griega*. Madrid – España.
- Gregory, R. (2001), *Evaluación Psicológica: Historia, Principios y Evaluación*. Editorial Manual Moderno. México.
- González, H. (2006). *Discernimiento, evolución del pensamiento crítico en la educación superior, proyecto de la Universidad Icesi*. Cali
- Gordón, L. (1994). *El efecto de enseñar las destrezas del pensamiento crítico en un curso introductorio de enfermería*. Revista Latino-Americana de Enfermagem. Universidad Nacional de Panamá. vol.2 no.2. Panamá.
- Guzmán, S. y 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*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 8 (2). Vol. 8. No. 2.
- Hawes, G. (2003). *Pensamiento crítico en la formación universitaria, proyecto Mecsup*. Universidad de Talca. Recuperado el 15 de octubre de 2008. Versión disponible en. <http://www.sep.ucr.ac.cr/GESTION/PENSAM1.PDF>.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. Editorial McGraw Hill. Mexico.
- Hueso, A. (2002). *Efecto de un programa de estrategias de aprendizaje sobre pensamiento crítico en el área de Ciencias Sociales*. Madrid – España.
- Insuasty, K. y Riascos, N. (2010). *Efectividad de la técnica de discusión socrática en 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*. Universidad de Nariño. Pasto.

- Johnson, D. y Johnson, R. (1997). *El Aprendizaje Cooperativo regresa a la Universidad: ¿qué evidencia existe de que funciona?* Universidad de Minesota. Recuperado el 25 de agosto de 2009. Versión digital disponible en <http://www.udel.edu/inst/jan2004/final files/CoopLearning-espanol.doc>.
- Kurland, D. (2003). *Lectura crítica versus pensamiento crítico*. Recuperado el 8 de junio de 2008. Versión digital disponible en http://www.critical-reading.com/critical_reading_thinking.htm.
- Ley 1090 (2009). *Código Deontológico y Bioético del ejercicio de la Psicología en Colombia 2009*. Colegio Colombiano de Psicólogos. Bogotá. Recuperado el 27 de septiembre de 2009. Versión digital disponible en <http://www.buenastareas.com/ensayos/Deontologia-YBioetica-Del-Ejercicio-De/529320.html>.
- Marciales, G. (2002). *Diferencias en el tipo de inferencias generadas dependiendo del propósito de la lectura: estudiar críticar*. Bogotá.
- McPeck, J. (1981). *El pensamiento crítico y la educación*. Prensa, St. Martin's. Nueva York.
- Meyers, C. (1986). *Enseñar a los estudiantes el pensamiento crítico*. Editor Jossey-Bass. San Francisco.
- Ministerio de Educación Nacional (2006). *Ley 30 de Diciembre de 1992*. Recuperado el 28 de septiembre del 2008. Versión digital disponible en <http://www.mineducacion.gov.com.co/1621/article-86467.html>.
- Montero, I. y León, O. (2005). *Sistema de clasificación del método en los informes de investigación en psicología*. Revista internacional de psicología clínica y salud. Vol 5. No 1. Madrid.
- Nieto, A. y Saiz, C. (2002). *Relación entre las habilidades y las disposiciones del pensamiento crítico*. Universidad de Salamanca Spain. Recuperado el 8 de octubre de 2008. Versión digital disponible en <http://www.pensamiento-crítico.com/pensacono/disposicionesyct.pdf>.
- Osses, S. y Jaramillo, S. (2008). *Metacognición: un camino para aprender a aprender*. Universidad de La Frontera, Chile. Estudios Pedagógicos XXXIV, N° 1. Recuperado el 22 de agosto de 2009. Versión digital disponible en <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v34n1/art11.pdf>.
- Páez. (2006). *Planeamiento didáctico estratégico para el desarrollo del pensamiento crítico del estudiante*. Universidad de Carabobo. Recuperado el 8 de octubre de 2008. Versión digital disponible en <http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1011>
- Papalia, D. et al. (1996). *Psicología del Desarrollo de la Infancia a la Adolescencia. 5ta. Edición*. Editorial Mac Grawhill. México.
- Paul, R., Elder, L. y Bartell, T. (1997). *Una breve historia de la idea de pensamiento crítico*. Recuperado el 8 de octubre de 2008. Versión digital disponible en <http://www.criticalthinking.org/aboutCT/briefHistoryCT.cfm>.

- Paul, R. y Elder, L. (2002). *Una guía para los educadores en los estándares de competencia para el pensamiento crítico*. Nueva York.
- Paul, R. y Elder, L. (2003). *La mini-guía para el pensamiento crítico, conceptos y herramientas*. Nueva York.
- Paul, R. y Elder, L. (2005). *Estándares de competencia para el Pensamiento Crítico. Estándares, principios, desempeño, indicadores y resultados con una rúbrica maestra en el pensamiento crítico*. La Fundación para el Pensamiento Crítico. New York.
- Ross, V. (2003). *El método socrático: qué es y cómo debe usarse en el aula*. Stanford University newsletter on teaching. Vol. 13. No.1.
- Santrock, J. (2007). *Psicología de la educación*. Editorial Mcgraw-hill Segunda edición.
- Stratton, J. (1999). *El pensamiento crítico de los estudiantes universitarios*. Universidad de Oxford: Rowman & Littlefield Publishers. Reino Unido.
- Tejero, P. (2007). *Del pensamiento griego a la modernidad*. Recuperado el 8 de octubre de 2008. Versión digital disponible en <http://profeblog.es/paco/filosofiai/del-pensamiento-griego-a-la-modernidad/>. España.
- Universidad de Nariño. (2006). *Proyecto Educativo de Psicología PEP*. Recuperado el 31 de agosto de 2009. Versión digital disponible en http://www.udenar.edu.co/contenido/programasu/pregrado/documentos/psicologia/Historia_Departamento_de_Psicologia.pdf.
- Valenzuela, J. y Nieto, A. (1997). *Motivación y Pensamiento Crítico: Aportes para el estudio de esta relación*. Revista Electrónica de Motivación y Emoción. Volumen: XI Número: 28.
- Vélez, (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*. Recinto Metropolitano Programa Doctoral en Educación. Universidad Interamericana de Puerto Rico.
- Williams, N. (2004). *Disposición para pensar críticamente*. Recuperado el 28 de noviembre del 2008. Versión digital disponible en http://www.rmm.cl/index_sub.php?id_contenido=7750&id_portal=528&id_sección=3489.
- Yang, Ya-Ting C. et al. (2008). *Mas halla de las habilidades de pensamiento crítico: investigar la relación entre las habilidades de pensamiento crítico y las disposiciones a través de diferentes estrategias de enseñanza en línea*. Revista British Journal of Educational Technology. Editorial Blackwell Publishing. Volumen 39, Numero 4.
- Zamudio, B. (s.f). *Habilidades retóricas y pensamiento crítico en la argumentación*. Ciclo Básico Común - Universidad de Buenos Aires. Recuperado el 7 de noviembre de 2008. Versión digital disponible en <http://www.cbc.uba.ar/dat/inves/zamudio.html>

ANEXOS

ANEXO No 2

Formato consentimiento informado para la docente

Consentimiento informado por parte de la docente

UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PSICOLOGIA
EFECTIVIDAD DE LA TECNICA JUEGO DE ROLES Y DISCUSIÓN
SOCRATICA EN EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES DEL
PENSAMIENTO CRÍTICO DE LOS ESTUDIANTES DE QUINTO
SEMESTRE DE PSICOLOGIA DE LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO EN
EL PERIODO B DE 2009
FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO POR PARTE DE LA
DOCENTE

Yo Sonia P. De la Cruz identificada con CC 30.735.916, en calidad de docente de la asignatura Psicología Educativa, que hace parte del pensum académico del Programa de Psicología dictada a los estudiantes de quinto semestre, autorizo a ANGELA LICETH PARDO BOLAÑOS y MERY ELIZABETH CELIS NARVAEZ, en calidad de investigadoras del grupo de investigación COGNICED a aplicar el programa de intervención para desarrollar las habilidades del pensamiento crítico a través de la técnica juego de roles socrático, dentro de la presente asignatura.

Se firma el día 05 del mes 11 de 2009.

Sonia P. De la Cruz
Docente a cargo de la asignatura

ANEXO No 3

Formato de validación del instrumento por interjueces

San Juan de Pasto, octubre de 2009

Doctor:

Cordial saludo.

La presente es con el fin de solicitarle, la colaboración como ínter juez en el proceso de evaluación del instrumento, para evaluar algunas habilidades del pensamiento crítico en los estudiantes de quinto semestre de Psicología de la Universidad de Nariño, proceso que hace parte de la elaboración del trabajo de grado denominado "*Efectos de las técnicas juegos de roles y discusión socrática en el desarrollo de habilidades del pensamiento crítico en estudiantes de quinto semestre de Psicología de la Universidad de Nariño en el periodo B del 2009*", desarrollado por las estudiantes Ángela Liceth Pardo Bolaños y Mery Elizabeth Celis Narváez.

El instrumento se estructura en torno a casos propios de la psicología educativa, de los cuales se realiza una serie de interrogantes referentes a las habilidades evaluadas tales como análisis, evaluación, explicación, posición personal, empatía, inferencia y autorregulación, por tal razón se adjunta la tabla de valoración de cada ítem, de igual forma en el presente documento se facilitan algunos datos como el tema, formulación, justificación, objetivos del proyecto, parte del marco teórico en el que se describen aspectos como: la definición de pensamiento crítico, Las técnicas (juego de roles y discurso socrático) y la explicación de la unión de las técnicas a trabajar, junto a estas las habilidades presentes en cada etapa.

Finalmente se debe explicar que los casos presentes en el instrumento giran en torno a los problemas de aprendizaje, ya que esta es la temática que se desarrollara en la intervención.

Agradeciendo la atención prestada.

Cordialmente

ANGELA LICETH PARDO BOLAÑOS MERY ELIZABETH CELIS NARVAEZ

Revisor: _____ Fecha: _____

Por favor lea cuidadosamente la especificación del dominio para esta prueba. A continuación, indique según su criterio la relación entre el reactivo y la especificación del dominio. Por favor utilice la escala de dos puntos que se muestra abajo:

SI SE RELACIONA CON LA HABILIDAD QUE SE ESTA PREGUNTANDO
ESCRIBA 1 EN LA CASILLA DE RELACIONADO.

SI NO SE RELACIONA CON LA HABILIDAD QUE SE ESTA PREGUNTANDO
ESCRIBA 0 EN LA CASILLA DE NO RELACIONADO.

INSTRUMENTO

Caso Michael

Michael, tiene 10 años de edad, es hijo único de una pareja de profesionales, quienes laboran todo el día, y por ello Michael permanece la mayoría del tiempo en compañía de su niñera.

Michael actualmente se encuentra en quinto grado, en su escuela es remitido por la docente al psicólogo del colegio, la maestra menciona al psicólogo su preocupación por el estudiante, ya que argumenta que Michael ejecuta comportamientos como: no atender en clase, no cumple con las tareas escolares, usualmente interrumpe las clases, inesperadamente se levanta de su puesto de estudio y en algunas ocasiones arremete física y verbalmente a sus compañeros.

El psicólogo evalúa a Michael, este último argumenta que no tiene dificultad alguna en su comportamiento, manifestando que se comporta de la misma forma como lo hace en su casa y por ello sus padres o niñera no se molestan.

El psicólogo determina entrevistarse con la madre de Michael, quien efectivamente corrobora la información proporcionada por la docente, además menciona que el estudiante no suele obedecer las ordenes de sus padres, cuando se solicita que permanezca en un solo lugar, por lo cual deciden no llamar la atención al niño, argumentando que “se cansa de jugar”.

Ante la información recolectada, el psicólogo plantea un diagnóstico hipotético, argumentando que Michael presenta un trastorno de la infancia y la adolescencia, denominado, trastorno de déficit de atención con hiperactividad, manifestando que el menor no ejecuta constantemente comportamientos de impulsividad como abandonar su puesto de estudio o interrumpir las clases, además el criterio más importante según este psicólogo es la desatención del niño en clase, de igual forma para corroborar esta hipótesis decide aplicar la Escala de inteligencia Wish – R y los criterios del DSM – IV.

Interrogantes

EXPLICACIÓN: según el caso de Michael, explica con tus palabras ¿En que consiste el trastorno de déficit de atención con hiperactividad?

ANÁLISIS: ¿Qué puedes concluir sobre la situación familiar de Michael? Explícala

EVALUACIÓN: ¿Con que fin crees que el psicólogo aplicó la escala de inteligencia y los criterios del DSM – IV?

INFERENCIA: Plantea una posible intervención para el caso.

EMPATIA: Si tú fueras el padre de Helen, ¿Cómo actuarías en este caso? Explícala

POSICION PERSONAL: ¿Cuál es tu punto de vista acerca del diagnóstico? Explica

AUTORREGULACION: ¿Crees que has utilizado los suficientes argumentos para sustentar las anteriores respuestas? Explica

Caso Ana

Ana es una niña de siete años de edad, ella vive con sus padres y su hermano mayor. Ana actualmente se encuentra en segundo grado.

Ana, tuvo dificultades al nacer, presentando una asfixia perinatal, evento que produjo un retardo mixto en el desarrollo a nivel motor y de lenguaje, la niña estuvo en diferentes centros de rehabilitación donde logró recuperarse a nivel motor y parcialmente en el lenguaje, sin embargo en la actualidad presenta ciertas dificultades en la expresión de algunas palabras, por tal motivo tiene un diagnóstico de Trastorno del lenguaje expresivo.

En situaciones en las que no logra pronunciar las palabras adecuadamente reacciona llorando excesivamente, ante este evento los padres optan por evitar que la niña repita la palabra y le solicitan que realice otra actividad.

En la institución, la docente de Ana refiere que su desempeño académico no es satisfactorio, argumentando que en muchas ocasiones las actividades académicas son realizadas por los padres, que generalmente la menor se rehúsa a realizarlas, ya que afirma no lograr hacerlas. Por tal motivo la docente remite el caso a atención psicológica dentro de la institución.

Ana es valorada por el psicólogo del colegio, quien decide aplicar la Escala de inteligencia WPPSI, con el propósito de identificar un posible retraso mental, sin embargo en la escala obtiene una puntuación de 85, por tal motivo se descarta este diagnóstico.

Ante este evento el psicólogo aborda el aspecto psicosocial de Ana, concluyendo que la dificultad de la menor radica en un bajo nivel de autoestima, argumentando que la situación de dificultad con el lenguaje ha afectado en su autoestima, ya que sus padres asumen una actitud de sobreprotección con la niña, lo cual influye en la creencia de ser incapaz, de igual forma los compañeros de clases en repetidas ocasiones se han burlado de la niña.

Posteriormente, el psicólogo decide intervenir sobre la potencialización de la autoestima de la menor, implicando aspectos como: la autoimagen, autoconcepto y autoconfianza, argumentando que así la niña lograra creer en si misma y en sus capacidades para recuperarse.

Interrogantes

EXPLICACIÓN: según el caso de Ana, explica con tus palabras ¿En que consiste el bajo nivel de autoestima?

ANÁLISIS: ¿Cuál es tu conclusión sobre la situación familiar de Ana? Explícala

EVALUACIÓN: ¿Qué diagnóstico emitirías en este caso? Explica

INFERENCIA: ¿Qué hipótesis harías del diagnóstico si Ana tuviera un buen rendimiento académico? Explica

EMPATIA: Si tu fueras el psicólogo de la institución de Ana y se cuestionara tus acciones en el caso de Ana ¿Qué argumentos utilizarías para justificar tus acciones?

POSICION PERSONAL: ¿Cuál es tu punto de vista acerca del diagnóstico? Explica

AUTORREGULACION: ¿Crees que has utilizado los suficientes argumentos para sustentar las anteriores respuestas? Explica.

Caso Helen

Helen, es una niña de 11 años, quien actualmente cursa sexto grado, su maestra la describe como una estudiante con bajo rendimiento académico, se muestra constantemente malgeniada, no obedece, ni respeta a los docentes, molesta a sus compañeras, rara vez reconoce sus errores y cuando lo ha hecho es porque los docentes la han descubierto realizando actividades no aceptadas dentro de la Institución Educativa.

Los padres mencionan que Helen siempre ha sido una niña solitaria, resentida, agresiva, irrespetuosa con sus padres. En ocasiones responde de manera inadecuada argumentándoles que son ellos los principales responsables de que ella sea así.

El psicólogo de la Institución en la que se encuentra Helen entrevista a la estudiante, identificándose una actitud desafiante, negativa hacia las personas mayores, mencionando que “ella no tiene porque hacerles caso a otras personas, cuando ella es totalmente autónoma para tomar sus propias decisiones”, al igual que culpa a sus padres de ser así, por otro lado menciona que esta cansada de asistir al colegio, porque según ella todos los docentes se quieren interponer en su vida.

Por otro lado Helen y sus padres mencionan que la estudiante pasó su infancia con su tía quien le toleraba y daba gusto en la mayoría de cosas que le solicitaba, ya que el trabajo de sus padres no le permitía estar en contacto permanente con Helen, porque viajaban; se miraban cada quince días, así como mencionan que cuando querían reprenderla su tía no les permitía corregirla. Cuando Helen cumplió nueve años la tía murió de cáncer, momento en el que los padres optan por establecerse en la ciudad de manera constante cambiando de trabajo, desde ese tiempo Helen presentó las

conductas actuales y sus padres mencionan que el haberla dejado sola con su tía tantos años no les permite reprenderla de manera adecuada. Dejando que las conductas actuales vayan aumentando.

El psicólogo al hablar con los padres de familia les explica el diagnóstico de la conducta de su hija, refiriéndose a que se trata de un trastorno desafiante opositor, ya que presenta conductas negativas, desafiantes a figuras de autoridad, así como el enojarse fácilmente, culpando a los demás de su propia conducta. Les orienta sobre la necesidad de implementar un proceso terapéutico con el propósito de controlar las manifestaciones de Helen, a través de un programa de refuerzos, de igual forma orienta a los padres en la delimitación de normas y reglas dentro de su hogar con su hija.

Interrogantes

EXPLICACIÓN: según el caso de Helen, explica con tus palabras ¿En que consiste el trastorno desafiante opositor?

ANÁLISIS: ¿Cuál es tu conclusión sobre la situación familiar de Helen? Explícala

EVALUACIÓN: Según la descripción del caso ¿Es suficiente la información obtenida por parte del psicólogo, ó es necesario tener más datos? Explica

INFERENCIA: Plantea una posible intervención para el caso.

EMPATIA: Si tú fueras el padre de Helen, ¿Cómo actuarías en este caso? Explica

POSICION PERSONAL: ¿Cuál es tu punto de vista acerca del diagnóstico? Explica

AUTORREGULACION: ¿Crees que has utilizado los suficientes argumentos para sustentar las anteriores respuestas? Explica

TABLAS DE CALIFICACIÓN PARA LOS INTERJUECES
CASO 1

HABILIDAD	ITEMS	RELACIONADO	NO RELACIONADO
EXPLICACIÓN: “Es la capacidad de expresar el resultado de nuestro razonamiento (una hipótesis, conclusión, inferencia, opinión, creencia, etc.) de manera coherente y convincente, a partir de los elementos contextuales, metodológicos, evidenciales y/o conceptuales en que basamos el razonamiento” (p. 14).	Según el caso de Michael, explica con tus palabras ¿En qué consiste el trastorno de déficit de atención con hiperactividad?		
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 creencia, juicio, experiencias, razones, información u opiniones	¿Qué puedes concluir sobre la situación familiar de Michael? Explícala Tal como está planteada la pregunta no hace referencia a que se identifiquen los elementos del problema y se los relacione. Se puede llegar más fácilmente a una síntesis que a un análisis.		
EVALUACIÓN: 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.	¿Con que fin crees que el psicólogo aplicó la escala de inteligencia y los criterios del DSM – IV?		
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, creencias, opiniones, conceptos, descripciones, preguntas u otras formas de representación (p. 5).	¿Qué hipótesis harías del diagnóstico si el niño tuviera un buen rendimiento académico?		
EMPATIA: Deseo Paul esta habilidad se refiere a la facilidad de “ponerse en los zapatos del otro”, ya que permite evaluar situaciones ajenas a la persona misma, para poder hacer parte de dicha situación y dar un giro a los prejuicios, etc.	Si tú fueras uno de los padres de Michael, ¿Qué pensarías del diagnóstico? Explícala		
POSICION PERSONAL: Según Paul permite dar su propia perspectiva, utilizando argumentos, sentimientos, evaluaciones, propias; a partir de las cuales establece su propio pensamiento.	¿Cuál es tu punto de vista acerca del? Explícala		
AUTORREGULACION: 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	¿Crees que has utilizado los suficientes argumentos para sustentar el por qué del diagnóstico? Explícala		

CASO 2

HABILIDAD	ITEMS	RELACIONADO	NO RELACIONADO
EXPLICACIÓN: “Es la capacidad de expresar el resultado de nuestro razonamiento (una hipótesis, conclusión, inferencia, opinión, creencia, etc.) de manera coherente y convincente, a partir de los elementos contextuales, metodológicos, evidenciales y/o conceptuales en que basamos el razonamiento” (p. 14).	Según el caso de Ana, explica con tus palabras ¿En qué consiste el bajo nivel de autoestima?		
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 creencia, juicio, experiencias, razones, información u opiniones	¿Cuál es tu conclusión sobre la situación familiar de Ana? Explícala		
EVALUACIÓN: Es la valoración de la credibilidad de los enunciados o de otras representaciones que cuentan 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.	¿Qué diagnóstico emitirías en este caso? Explica		
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, creencias, opiniones, conceptos, descripciones, preguntas u otras formas de representación (p. 5).	¿Qué hipótesis harías del diagnóstico si Ana tuviera un buen rendimiento académico? Explica		
EMPATIA: Desea Paul esta habilidad se refiere a la facilidad de “ponerse en los zapatos del otro”, ya que permite evaluar situaciones ajenas a la persona misma, para poder hacer parte de dicha situación y dar un giro a los prejuicios, etc.	Si tu fueras el psicólogo de la institución y se cuestionaran tus acciones en el caso de Ana ¿Qué argumentos utilizarías para justificar tu manejo del caso?		
POSICION PERSONAL: Según Paul permite dar su propia perspectiva, utilizando argumentos, sentimientos, evaluaciones, propias; a partir de las cuales establece su propio pensamiento.	¿Cuál es tu punto de vista acerca del diagnóstico? Explica		
AUTORREGULACION: El monitoreo autoconsciente 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	¿Crees que has utilizado los suficientes argumentos para sustentar el por qué del diagnóstico? Explica		

CASO 3

HABILIDAD	ITEMS	RELACIONADO	NO RELACIONADO
EXPLICACIÓN: “Es la capacidad de expresar el resultado de nuestro razonamiento (una hipótesis, conclusión, inferencia, opinión, creencia, etc.) de manera coherente y convincente, a partir de los elementos contextuales, metodológicos, evidenciales y/o conceptuales en que basamos el razonamiento” (p. 14).	Según el caso de Helen, explica con tus palabras ¿En que consiste el trastorno de déficit de atención con hiperactividad?		
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 creencia, juicio, experiencias, razones, información u opiniones	¿Qué puedes concluir sobre la situación familiar de Helen? Explicala		
EVALUACIÓN: 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.	Según la descripción del caso ¿Es suficiente la información obtenida por parte del psicólogo, ó es necesario tener más datos? Explica		
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, creencias, opiniones, conceptos, descripciones, preguntas u otras formas de representación (p. 5).	Plantea una posible intervención para el caso		
EMPATIA: Desea Paul esta habilidad se refiere a la facilidad de “ponerse en los zapatos del otro”, ya que permite evaluar situaciones ajenas a la persona misma, para poder hacer parte de dicha situación y dar un giro a los prejuicios, etc.	Si tú fueras el padre de Helen, ¿Cómo actuarías en este caso? Explica		
POSICION PERSONAL: Según Paul permite dar su propia perspectiva, utilizando argumentos, sentimientos, evaluaciones, propias; a partir de las cuales establece su propio pensamiento.	¿Cuál es tú punto de vista acerca del diagnóstico? Explica		
AUTORREGULACION: 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	¿Crees que has utilizado los suficientes argumentos para sustentar el por qué del diagnóstico? Explica		

ANEXO No 4

Instrumento utilizado en el estudio

¡SE CRÍTICO!

MARQUE CON UNA X

Edad: _____ *Genero:* F__ M__ *Lugar de Nacimiento* _____ *lugar donde creciste:* _____

Tipo de institución educativa en la que te graduaste: Pública __ Particular __

Estado civil: Solter@ __ Casad@ unión libre __ *Número de hijos:* __

Nivel socioeconómico __

A continuación encontraras 3 casos, a partir de los cuales se plantean 7 interrogantes de pregunta abierta, a los cuales debe responder de forma crítica.

CASO No. 1 MICHAEL

Michael, tiene 10 años de edad, es hijo único de una pareja de profesionales, quienes laboran todo el día, y por ello Michael permanece la mayoría del tiempo en compañía de su niñera.

Michael actualmente se encuentra en quinto grado, en su escuela es remitido por la docente al psicólogo del colegio, la maestra menciona al psicólogo su preocupación por el estudiante, ya que argumenta que Michael ejecuta comportamientos como: no atender en clase, no cumple con las tareas escolares, usualmente interrumpe las clases, inesperadamente se levanta de su puesto de estudio y en algunas ocasiones arremete física y verbalmente a sus compañeros.

El psicólogo evalúa a Michael, este ultimo argumenta que no tiene dificultad alguna en su comportamiento, manifestando que se comporta de la misma forma como lo hace en su casa y por ello sus padres o niñera no se molestan.

El psicólogo determina entrevistarse con la madre de Michael,

hipótesis decide aplicar la Escala de inteligencia Wish – R y los criterios del DSM – IV.

INTERROGANTES

Según el caso de Michael, explica con tus palabras ¿En que consiste el trastorno de déficit de atención con hiperactividad? _____

Realiza una relación entre el diagnóstico y los aspectos mencionados en el caso. _____

¿Con que fin crees que el psicólogo aplicó la escala de inteligencia y los criterios del DSM – IV? _____

¿En caso de que el niño tuviera un buen rendimiento académico, qué hipótesis sobre el diagnóstico harías? _____

Si tú fueras uno de los padres de Michael, ¿Qué pensarías del diagnóstico ofrecido por el psicólogo? Explica _____

¿Cuál es tu punto de vista acerca del caso? Explica _____

¿Crees que has utilizado los suficientes argumentos para sustentar las anteriores respuestas? Explica _____

¡SE CRÍTICO!

CASO No. ANA

Ana es una niña de siete años de edad, ella vive con sus padres y su hermano mayor. Ana actualmente se encuentra en segundo grado.

Ana, tuvo dificultades al nacer, presentando una asfixia perinatal, evento que produjo un retardo mixto en el desarrollo a nivel motor y de lenguaje, la niña estuvo en diferentes centros de rehabilitación donde logró recuperarse a nivel motor y parcialmente en el lenguaje, sin embargo en la actualidad presenta ciertas dificultades en la expresión de algunas palabras, por tal motivo tiene un diagnóstico de Trastorno del lenguaje expresivo.

En situaciones en las que no logra pronunciar las palabras adecuadamente reacciona llorando excesivamente, ante este evento los padres optan por evitar que la niña repita la palabra y le solicitan que realice otra actividad.

En la institución, la docente de Ana refiere que su desempeño académico no es satisfactorio, argumentando que en muchas ocasiones las actividades académicas son realizadas por los padres, que generalmente la menor se rehúsa a realizarlas, ya que afirma no lograr hacerlas. Por tal motivo la docente remite el caso a atención psicológica dentro de la institución.

Ana es valorada por el psicólogo del colegio, quien decide aplicar la Escala de inteligencia WPPSI, con el propósito de identificar un posible retraso mental, sin embargo en la escala obtiene una puntuación de 85, por tal motivo se descarta este diagnóstico.

Ante este evento el psicólogo aborda el aspecto psicosocial de Ana, concluyendo que la dificultad de la menor radica en un bajo nivel de autoestima, argumentando que la situación de dificultad con el lenguaje ha afectado en su autoestima, ya que sus padres asumen una actitud de sobreprotección con la niña, lo cual influye en la creencia de ser incapaz, de igual forma los compañeros de clases en repetidas ocasiones se han burlado de la niña.

Posteriormente, el psicólogo decide intervenir sobre la potencialización de la autoestima de la menor, implicando aspectos como: la autoimagen, autoconcepto y autoconfianza, argumentando que así la niña lograra creer en si misma y en sus capacidades para recuperarse.

¡SE CRÍTICO!

INTERROGANTES:

Según el caso de Ana, explica con tus palabras ¿En que consiste el bajo nivel de autoestima? _____

Realiza una relación entre el diagnóstico y los aspectos mencionados en el caso.

Según la descripción del caso ¿Es suficiente la información obtenida por parte del psicólogo. Ó es necesario tener más datos? Explica _____

¿Qué hipótesis harías del diagnóstico si Ana tuviera un buen rendimiento académico? Explica _____

Si tú fueras el psicólogo de la institución y se cuestionara tus acciones en el caso de Ana ¿Qué argumentos utilizarías para justificar tú manejo del caso? _____

¿Cuál es tu punto de vista acerca del diagnóstico? Explica _____

¿Crees que has utilizado los suficientes argumentos para sustentar las anteriores respuestas? Explica. _____

¡SE CRÍTICO!

CASO No. 3 HELEN

Helen, es una niña de 11 años, quien actualmente cursa sexto grado, su maestra la describe como una estudiante con bajo rendimiento académico, se muestra constantemente malgeniada, no obedece, ni respeta a los docentes, molesta a sus compañeras, rara vez reconoce sus errores y cuando lo ha hecho es porque los docentes la han descubierto realizando actividades no aceptadas dentro de la Institución Educativa.

Los padres mencionan que Helen siempre ha sido una niña solitaria, resentida, agresiva, irrespetuosa con sus padres. En ocasiones responde de manera inadecuada argumentándoles que son ellos los principales responsables de que ella sea así.

El psicólogo de la Institución en la que se encuentra Helen entrevista a la estudiante, identificándose una actitud desafiante, negativa hacia las personas mayores, mencionando que “ella no tiene porque hacerles caso a otras personas, cuando ella es totalmente autónoma para tomar sus propias decisiones”, al igual que culpa a sus padres de ser así, por otro lado menciona que esta cansada de asistir al colegio, porque según ella todos los docentes se quieren interponer en su vida.

Por otro lado Helen y sus padres mencionan que la estudiante pasó su infancia con su tía quien le toleraba y daba gusto en la mayoría de cosas que le solicitaba, ya que el trabajo de sus padres no le permitía estar en contacto permanente con Helen, porque viajaban; se miraban cada quince días, así como mencionan que cuando querían reprenderla su tía no les permitía corregirla. Cuando Helen cumplió nueve años la tía murió de cáncer, momento en el que los padres optan por establecerse en la ciudad de manera constante cambiando de trabajo, desde ese tiempo Helen presentó las conductas actuales y sus padres mencionan que el haberla dejado sola con su tía tantos años no les permite reprenderla de manera adecuada. Dejando que las conductas actuales vayan aumentando.

El psicólogo al hablar con los padres de familia les explica el diagnóstico de la conducta de su hija, refiriéndose a que se trata de un trastorno desafiante opositor, ya que presenta conductas negativas, desafiantes a figuras de autoridad, así como el enojarse fácilmente, culpando a los demás de su propia conducta. Les orienta sobre la necesidad de implementar un proceso terapéutico con el propósito de controlar las manifestaciones de Helen, a través de un programa de refuerzos, de igual forma orienta a los padres en la delimitación de normas y reglas dentro de su hogar con su hija.

¡SE CRÍTICO!

INTERROGANTES

Según el caso de Helen, explica con tus palabras ¿En que consiste el trastorno desafiante oposicionista? _____

Realiza una relación entre el diagnóstico y los aspectos mencionados en el caso. _____

Según la descripción del caso ¿Es suficiente la información obtenida por parte del psicólogo, ó es necesario tener más datos? Explica _____

Identifique los aspectos que a su juicio sean los mas importantes en el caso _____

Si tú fueras el padre de Helen, ¿Qué pensarías del diagnóstico ofrecido por el psicólogo? Explica _____

¿Cuál es tu punto de vista acerca del diagnóstico? Explica _____

¿Crees que has utilizado los suficientes argumentos para sustentar las anteriores respuestas? Explica _____

Gracias por su colaboración.

ANEXO No 5

Sistematización de la validez de contenido del instrumento por interjueces

	Caso 1	Caso 2	Caso 3	JUEZ 1
Explicación	1	1	1	1
Interpretación	0	0	0	0
Evaluación	0	0	1	0,3
Inferencia	1	1	1	1
Empatía	1	1	1	1
Posición personal	1	1	1	1
Autorregulación	1	1	1	1
				0,8

	Caso 1	Caso 2	Caso 3	JUEZ 2
Explicación	1	1	1	1
Interpretación	1	1	0	0,7
Evaluación	0	1	1	0,7
Inferencia	1	1	1	1
Empatía	1	1	1	1
Posición personal	1	1	1	1
Autorregulación	1	1	1	1
				0,9

EXPERTO	PUNTUACIÓN
1	0,8/1
2	0,9/1
TOTAL PROMEDIO	0,85/1

Coeficiente promedio 85%

ANEXO No 6

Casos abordados dentro del programa de intervención

Sesión uno: Caso Lina

Lina, es una niña de 12 años de edad, actualmente se encuentra cursando octavo grado en una Institución Educativa del área rural, ya que la estudiante vive en un de las veredas aledañas al colegio.

Lina, siempre ha tenido un adecuado desempeño académico, destacándose por la calidad de sus argumentos, las creaciones escritas, y su interés por temáticas de grados superiores como física y aritmética, no obstante en los últimos dos meses, el rendimiento académico de Lina disminuyó significativamente, mostrándose deprimida, por tal razón la docente del área de matemáticas, busca apoyo psicológico en Carmen, la psicóloga.

La profesora Ruth, comenta a la psicóloga, su preocupación por la situación de Lina, argumentando que conoce por comentarios de la comunidad que a la menor se le ha practicado rituales de exorcismo, debido a la creencia de una posesión espiritual, de igual forma afirma que la situación en el hogar de la niña es preocupante, ya que la madre actualmente vive con el padre de la niña y otra pareja, evento que según la docente afecta la estabilidad de Lina.

Ante esta situación la psicóloga se entrevista con Lina, en el primer contacto muestra actitudes de introversión, respondiendo con monosílabos y movimientos de su cabeza a los interrogantes formulados por Carmen, ante esta situación la psicóloga decide aplicar el test de la familia y figura humana (pruebas proyectivas) y la elaboración de un cuento referente a los dibujos, a partir de los cuales se logra identificar que la situación familiar de Lina, le causa malestar, no se reconoce como un miembro de su familia, esta en la continua búsqueda de afecto paterno, pero igual forma no logra expresar sus emociones.

Posteriormente la psicóloga se entrevista con la madre de Lina, quien confirma que efectivamente vive con el padre de la menor y su actual pareja, argumentando que desde hace dos años terminó su relación con el padre de la niña, sin embargo este no ha querido abandonar la casa.

En cuanto a los comentarios de la comunidad, afirma que estos comentarios se generaron desde una ocasión en que la niña desapareció de su casa y fue encontrada en el cementerio del sector, a pesar de esta situación afirma que no cree en dicha versión.

A partir de la sistematización de la información, Carmen concluyó que las dificultades familiares implican que Lina, desarrolle una posible depresión, y que los aparentes comportamientos por posesión espiritual se debe a la manifestación y demanda de afecto paterno y materno, por ello decide iniciar un proceso terapéutico

orientado hacia la intervención de la depresión y la orientación familiar a la madre y el padre, pese este último no participo del proceso.

Se desarrollaron las terapias durante dos meses, con mínimos resultados, los cuales se reflejaron en la mejoría del desempeño académico y el incremento de las relaciones interpersonales; pero tres meses después de haber iniciado el proceso psicológico ocurrió un evento que afectó la estabilidad de Lina. El padre murió debido a un paro cardíaco, paso un mes del hecho y Lina se negó a regresar a las sesiones.

Carmen, intento por todos los medios motivar a Lina para regresar a las sesiones sin éxito alguno, dos meses después la madre acudió a la psicóloga mencionándole que el padre de Lina, no estaba muerto, ya que personas de la comunidad afirmaban haberlo observado, incluso la propia Lina, manifestaba esta situación, ante este nuevo evento se busco a Lina, para reincorporarla a la terapia, sin embargo Lina y su madre desaparecieron del sector.

Sesión dos: Caso José

José, tiene 10 años de edad, es el segundo hijo de una pareja con estabilidad familiar y conyugal, mantiene una relación adecuada con cada uno de los integrantes de su familia.

José, se encuentra actualmente en tercer grado, su desempeño académico no es satisfactorio, por ello el docente, remite al menor a atención psicológica, argumentando que la capacidad lecto – escritora no es adecuada, lo cual según su perspectiva ha influido notablemente en la pérdida del tercer grado.

El docente declara que las dificultades de José, radican en la escritura no legible, confusión de la b por la d, unión entre palabras al escribir y problemas para comprender los textos leídos.

Posteriormente, el psicólogo entrevista a José, identificando características como extroversión y respuestas incoherentes a los interrogantes formulados, ante lo cual el psicólogo decide aplicar una escala de inteligencia, con el propósito de corroborar un posible retraso mental, sin embargo la puntuación obtenida fue superior a 80, por ello se descarto esta primera posibilidad.

Posteriormente se valora directamente la dificultad lecto – escritora, a partir del Test A.B.C, el cual evalúa la madurez para el aprendizaje de la lectura y escritura, a través de 8 áreas como: coordinación visomotora, memoria inmediata, memoria motora, memoria auditiva, memoria lógica, pronunciación, coordinación motora y atención, encontrando dificultades en la atención, la comprensión de textos y la memoria inmediata, de igual forma, fue evidente para el psicólogo la desmotivación de José, hacia la lectura y escritura.

Sin embargo el psicólogo necesitaba otros datos para corroborar su hipótesis, ya que afirmaba que las dificultades de escritura estaban influenciadas por el desarrollo motriz del niño, por ello evaluó el esquema corporal y lateralidad, por ello concluyó que José, presentaba un trastorno de aprendizaje denominado como Dislexia, acompañado por otras dificultades como disgrafía y discografía.

El psicólogo decidió aplicar un proceso de intervención orientado hacia el desarrollo de la lectura y escritura utilizando medios lúdicos como lectura de cuentos, construcción de historietas, entre otros, que motivaran al estudiante por el aprendizaje de la lectura y escritura, de igual forma oriento a los padres sobre actividades para el desarrollo de la lateralidad y esquema corporal, argumentando que es estos aspectos influyen sobre las dificultades.

Sesión tres: Caso Federico

Federico tiene 13 años de edad y esta cursando cuarto grado de primaria, vive con sus padres y tres hermanos más en “el bajito” pequeño caserío ubicado cerca a la ciudad de Sincelejo. Sus padres son de bajos recursos económicos, dejando de lado, el hecho de que el niño repita varias veces el mismo grado, puesto que según ellos su hijo no es capaz de estudiar y entender las cosas, por lo cual le repiten constantemente que “él no puede por eso esta repitiendo ese grado”.

La mayoría de los docentes manifiestan que Federico no presenta problema alguno, ya que lo que él tiene es baja autoestima e indisciplina con dos compañeros en el salón de clases.

Dos de los docentes admiten que el niño presenta problemas a nivel cognitivo y manifiesta que han sugerido en varias ocasiones una evaluación en un centro especializado en la ciudad, sin embargo los padres de Federico siempre manifiestan que él no presenta problemas a nivel cognitivo, sino que es muy desobediente.

En el año actual le solicitaron a todos los colegios municipalizados de esta zona, el servicio obligatorio de psicología y valoraciones a todos los grados, por lo cual la psicóloga que ingresa al colegio de Federico inicia su trabajo y al llegar al grado tercero y evaluar a Federico, observa muchas anomalías en el desarrollo del niño, ya que se evidencia un grado de desarrollo intelectual menor al de la edad del niño, a partir de lo cual decide aplicar diferentes pruebas adecuadas a la población en la que se ha desarrollado Federico, con el fin de verificar hipótesis planteadas, suponiendo la presencia de un retardo mental en Federico, de igual forma el sentirse incapaz ante aspectos que los niños de su edad podían realizar como el cepillarse sus dientes, bañarse, vestirse, y no poder superar pequeños inconvenientes, como recordar que el día de la evaluación con la psicóloga, se le había caído su comida, ante lo cual se lloró de manera exagerada, esto mencionado posteriormente por él.

Finalmente la psicóloga plantea su diagnóstico en base a diferentes elementos utilizados a la hora de la evaluación como el reconocimiento de un CI de 68, la presencia de adquirir una depresión fácilmente ante situaciones en las que un niño de

su edad debería de superarlas con facilidad y el mencionar constantemente que no es capaz de realizar algunas actividades, planteando un diagnóstico de retraso mental leve y baja tolerancia a la frustración.

Se recomienda que los padres utilicen el carnet de SISBEN para llevar a Federico a realizarle diferentes evaluaciones y tratamientos en un Centro de Rehabilitación para personas especiales.

Sesión cuatro: Caso Estefanía

Estefanía es una niña de 8 años quien se encuentra cursando tercer año; la profesora de Estefanía manifiesta que la niña últimamente ha bajado significativamente en su rendimiento escolar, ya que en el año anterior la niña obtenía calificaciones por encima de cuatro sobre cinco.

Es así como la profesora solicita ayuda al psicólogo educativo para una evaluación y posterior intervención si es necesario en el caso de Estefanía, ante estos argumentos el psicólogo decide evaluar a Estefanía sobre lo que esta sucediendo.

La niña en un inicio se muestra temerosa y desatenta sobre aspectos que se retoman en la entrevista, ya que evade respuestas sobre lo que el psicólogo pregunta como: el nombre de su padre, la dirección de su casa y que explique con quien vive en el hogar.

Sin embargo el psicólogo indaga a la profesora sobre algún problema a nivel cognitivo, físico ó emocional presente en la niña del que ella este enterada, ante lo cual responde que la niña nunca se había mostrado de esa forma; de igual manera ella siempre hablaba de su padre y en tareas lo exponía antes de describir a su familia, además la docente menciona que era él padre de familia quien la recogía y dejaba en la escuela el año anterior, sin embargo en el presente año le habían pagado transporte para mayor facilidad de la familia.

Además menciona que la madre nunca asiste a las reuniones, ya que es el padre quien esta pendiente de la situación escolar de la niña y de las pensiones del colegio. Sin embargo manifiesta que estos dos meses que lleva de recorrido el año no se ha presentado.

Razones que preocupan al psicólogo educativo, ya que la niña no quiere cooperar en la entrevista para saber que le sucede, por lo cual solicita a la coordinadora se le facilite el número telefónico de los padres para concretar una cita con ellos; en coordinación le brindan la información proporcionándole el número de celular del padre y de la madre; intenta varias veces llamar a la madre pero ella no responde y el teléfono del padre aparece suspendido, ante esto solicita la dirección de la residencia y realiza una visita.

En el momento en que llega a la residencia se encuentra con la abuela de la niña, quien manifiesta preocupación por la situación actual que rodea a la niña, ya

que menciona que el padre ya no vive con ellas, a raíz de varias discusiones entre pareja él decidió abandonarlas, lo cual sucedió de repente, afectando a la niña a nivel emocional; por otro lado la abuela argumenta que la madre tiene completamente descuidada a la niña, ya que no la saca a ningún lado, no le ayuda en sus quehaceres escolares y solo se la pasa trabajando, así como llorar por el abandono de su esposo.

La abuela menciona que la niña se encierra en su cuarto constantemente y que en ciertas ocasiones la encuentra llorando, así como el manifestar preguntas de “porque le sucedieron esas cosas, si ella no se a portado mal con nadie”; por otro lado la abuela argumenta que ya no realiza sus tareas y no mira televisión, ni juega con sus amigas.

Ante estas situaciones el psicólogo decide entrevistar a la madre y a Estefanía, esperando una nueva reacción por parte de la niña para que pueda desarrollarse la entrevista.

Al hablar con la madre de familia esta menciona que no sabe que hacer, puesto que se siente impotente, ya que era el padre el que estaba pendiente de la niña y argumenta que a ella no le queda tiempo por el trabajo, otro aspecto mencionado por la madre es la necesidad de que alguien la ayude, ya que en ciertas ocasiones ha intentado quitarse la vida e incluso la niña ha presenciado estas situaciones, ante lo cual Estefanía ha impedido que las cosas lleguen a mayores.

Durante la entrevista con la niña, se evidencia que es un poco tímida, sin embargo en el momento en que el psicólogo le manifiesta que ya sabe que paso con su padre, ella se empieza a mostrar mas colaboradora, logrando establecer una relación adecuada para el desarrollo de la entrevista y facilitando el establecer un diagnóstico de depresión en la niña lo cual ha afectado su desempeño escolar y ha obstaculizado la relación con la madre, dejando de lado los intereses familiares, dándose la individualidad en la familia lo cual no ha permitido iniciar un proceso de duelo de manera adecuada.

ANEXO No 7

Formato de Consentimiento Informado para los estudiantes de quinto semestre

*Consentimiento informado por parte de los estudiantes de tercer semestre de psicología
(periodo B 2009).*

UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PSICOLOGIA
EFECTIVIDAD DE LA TECNICA JUEGO DE ROLES SOCRATICO EN EL
DESARROLLO DE LAS HABILIDADES DEL PENSAMIENTO CRITICO DE
LOS ESTUDIANTES DE QUINTO SEMESTRE DE PSICOLOGIA DE LA
UNIVERSIDAD DE NARIÑO EN EL PERIODO B DE 2009
FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO POR PARTE DE LOS
ESTUDIANTES DE QUINTO SEMESTRE DE PSICOLOGIA (PERIODO B 2009)

En calidad de estudiantes de quinto semestre de Psicología, quienes cursamos la asignatura Psicología Educativa como parte del Pensum académico del Programa, autorizamos a ANGELA LICETH PARDO BOLAÑOS y MERY ELIZABETH CELIS NARVAEZ, en calidad de co-investigadoras del grupo de investigación COGNICED aplicar el programa de intervención para desarrollar las habilidades del pensamiento crítico a través de la técnica juego de roles socrático, dentro de la presente asignatura; de igual forma permitimos que en el desarrollo de las sesiones se tomen fotos, las cuales serán para uso exclusivo del sustento de la investigación.

Se firma el día 19 del mes 11 de 2009.

Estudiantes	Código
Alexander Arca Caicedo	27102234
Sandra Lorena Salas Cerón	27102262
Erika Paola Mejia Montilla	27102261
YANIRA GOYES UNIGARRO	27102217
DIEGO MAURICIO PANTOJA O	27102243
Edgar Humberto Portilla Granda	27102213
Fajineu Javier Osando	27102209
laena Guenero Arias	27102248
Sara bravo	27102211
Alejandra Bacca	27102206
Christian Burgos	27102221
Cesar Moran	27102255
Monica Bodoya	22102243
Jonathan Narvaez	27102259
FICARDO HUSSEIN RODRIGUEZ	27102268
MARCO CAROLINA GUERRERO G.	27102258
Jose Paz	24102292
Lina Vanessa Muñoz Moncayo	27102260

Jessica Acosta.	27102238.
Jonathan Delgado.	27102225
Claudia Obarido	27102252
Maria Mercedes Orote	26102245
Marcela Yopez	26102252
David Paredes	26102226
Ana Karen Ceballos Mora	27102208
Claudia P. Lara v.	27102216.
Esmeralda Aguirre	27102207.
Ana Caicedo	27102266.
Nataly Narquez.	27102209
Cristian Zambrano	27102240
Maria Alejandra Guerrero	27102233
SARA Guerrero Caicedo	27102274
Juan David Velasco	27102220
Fabian Villota Arellano	25102219
LORENA ANDREA KUTZA Ruiz	27102246
Mariana Gonzalez	27102207
DIEGO ENRIQUEZ DIAZ	27102245.
Sara Alejandra Saavedra	27102259
Alvaro Andrés Lucero	26102248
Carlos Vladimir Chamorro	26102263
→ Maria Mercedes Orote Zambrano	26102245
Alvaro E. Pantaja Ortega	27102232
→ Edgar Parilla	271022
Diego Andres Caicedo	27102257.

ANEXO 8

Ejemplo de la Construcción de las Categorías

DEFINICION DE LA HABILIDAD	PREGUNTAS	NIVEL	NOMBRE DE LA CATEGORÍA	DEFINICION DE LA CATEGORÍA
<p>Explicación: Según Facione (2007) “Es la capacidad de expresar el resultado de nuestro razonamiento (una hipótesis, conclusión, inferencia, opinión, creencia, etc.) de manera coherente y convincente, a partir de los elementos contextuales, metodológicos, evidenciales y/o conceptuales en que basamos el razonamiento” (p.14)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Según el caso de Michael, explica con tus palabras ¿En que consiste el trastorno de déficit de atención con hiperactividad? • Según el caso de Ana, explica con tus palabras ¿En que consiste el bajo nivel de autoestima? • Según el caso de Helen, explica con tus palabras ¿En que consiste el trastorno de desafiante oposicionista? 	1	Su respuesta no se relaciona con la pregunta formulada	En la respuesta no se menciona un concepto o no se relaciona con el contenido del interrogante.
		2	Menciona datos contextuales y otros no válidos para expresar su concepto:	En la respuesta se nombra datos retomados del caso, sin embargo no son válidos conceptualmente.
		3	Menciona datos contextuales y otros válidos para exponer su conclusión sobre el diagnóstico	En la respuesta se usa varios datos importantes y válidos conceptualmente.
		4	Expone su concepto a través de la relación entre datos contextuales y conceptuales que ha adquirido previamente	En la respuesta se relaciona datos tomados de la información con bases teóricas de las cuales tienen conocimiento.

ANEXO 9

Formato de Evaluación de las categorías para interjueces

Nombre del evaluador (a): _____

Título profesional: _____

Fecha: _____

El formato tiene como objetivo evaluar la fiabilidad de las categorías propuestas, y correspondientes a las habilidades de explicación, análisis, evaluación, inferencia, posición personal, empatía y autorregulación, que se pretendió desarrollar a través técnicas como juego de roles y discusión socrática en estudiantes de quinto semestre del programa de psicología de la Universidad de Nariño en el periodo B de 2009.

Las categorías que se presentan a continuación se extraen de la revisión de cuestionarios pretest y postets, aplicados a la población anteriormente mencionada; por lo tanto el formato de evaluación se estructura de la siguiente forma:

1. Cada habilidad se aborda en un apartado específico, en el que se presenta las categorías propuestas, organizadas entorno al nivel de complejidad, involucrando los siguientes elementos:
 - A. Definición de la habilidad: se retoma la conceptualización teórica de autores que han abordado y aportado a la temática correspondiente al proceso.
 - B. Nivel de la categoría: es la clasificación que se otorgo a la categoría en cuanto al nivel de complejidad de la misma.
 - C. La categoría: las cuales se plantearon entorno a la revisión de cuestionarios aplicados a la población participante del proceso
 - D. Definición de la categoría: es la descripción de las implicaciones de la categoría.
 - E. Pregunta empleada para el ejemplo: se presenta uno de los interrogantes que se presentaron en los cuestionarios (pretest y postest), entorno a los cuales se estructuro las categorías.
 - F. Ejemplo de la respuesta: se presenta una respuesta de los cuestionarios del pretes o postets, en la que se observa la relaciona entre la categoría propuesta y la respuesta.
 - G. Cuestionarios: se anexan algunos cuestionarios correspondientes a la aplicación pretest y postest, como medio de validación de la información presentada.
2. El proceso de evaluación de la fiabilidad implica los siguientes criterios:
 - A. Relación entre la categoría con la definición de la habilidad.
 - B. Relación entre la categoría con la definición de la misma.
 - C. Relación entre la categoría y el ejemplo de la respuesta.
 - D. Relación entre categoría, definición de categoría y ejemplo
3. Para la calificación de los criterios se sugiere seguir las siguientes instrucciones:

1= nada relacionado 2= un poco relacionado 3= relacionado 4= muy relacionado

Explicación

Según Facione (2007): “es la capacidad de expresar el resultado de nuestro razonamiento (una hipótesis, conclusión, inferencia, opinión, creencia, etc.) de manera coherente y convincente, a partir de los elemento contextuales, metodológicos, evidénciales y/o conceptuales en que basamos el razonamiento” (p.14).

Nivel	Categoría	Definición de categoría	Pregunta empleada en el ejemplo	Ejemplo de respuesta
1	No menciona ninguna conclusión o su respuesta no se relaciona con la pregunta formulada	La respuesta planteada por el estudiante no es coherente con el contenido del interrogante o no reconoce datos relevantes de la información.	Según el caso de Michael, explica con tus palabras ¿En que consiste el trastorno de déficit de atención con hiperactividad?	“Este trastorno consiste en la ejecución de conductas”

Puntuación				
	1	2	3	4
Relación entre la categoría con la definición de la habilidad.				
Relación entre la categoría con la definición de la misma.				
Relación entre la categoría y el ejemplo de la respuesta				
Relación entre categoría, definición de categoría y ejemplo				

Observaciones: _____

Nivel	Categoría	Definición de categoría	Pregunta empleada en el ejemplo	Ejemplo de respuesta
2	Menciona datos contextuales y otros no validos para expresar su concepto.	En la respuesta planteada por el estudiante se nombra datos retomados del caso, sin embargo no son relevantes o coherentes contextualmente.	Según el caso de Michael, explica con tus palabras ¿En que consiste el trastorno de déficit de atención con hiperactividad?	“El trastorno de déficit de atención con hiperactividad consiste en una disminución progresiva de la atención que se manifiesta en la perdida de interés en las diversas actividades que realiza y en los contactos sociales que establece. Este trastorno se diferencia del disocial en el sentido que la persona con hiperactividad no ejecuta comportamientos

				de impulsividad”
--	--	--	--	------------------

Puntuación				
	1	2	3	4
Relación entre la categoría con la definición de la habilidad.				
Relación entre la categoría con la definición de la misma.				
Relación entre la categoría y el ejemplo de la respuesta				
Relación entre categoría, definición de categoría y ejemplo				

Observaciones: _____

Nivel	Categoría	Definición de categoría	Pregunta empleada en el ejemplo	Ejemplo de respuesta
3	Menciona datos contextuales y otros validos para exponer su conclusión sobre el diagnóstico	En la respuesta el estudiante nombra datos relevantes del caso, generando una conclusión del diagnóstico coherente con la información brindada.	Según el caso de Michael, explica con tus palabras ¿En que consiste el trastorno de déficit de atención con hiperactividad?	“El trastorno de déficit de atención con hiperactividad, se caracteriza, porque las personas que lo poseen, no son capaces de obedecer reglas, son inquietos en lugares de clases o sociales, sus periodos de concentración son muy cortos, interrumpen actividades, por ejemplo las clases, en ocasiones se muestran agresivos con sus compañeros ”

Puntuación				
	1	2	3	4
Relación entre la categoría con la definición de la habilidad.				
Relación entre la categoría con la definición de la misma.				
Relación entre la categoría y el ejemplo de la respuesta				
Relación entre categoría, definición de categoría y ejemplo				

Observaciones: _____

Nivel	Categoría	Definición de categoría	Pregunta empleada en el ejemplo	Ejemplo de respuesta
4	Expone su concepto a través de la relación entre datos contextuales y conceptuales que ha adquirido previamente	En la respuesta el estudiante nombra datos relevantes del caso generando una conclusión del diagnóstico coherente con la información brindada y respaldada por bases teóricas que ha adquirido a través de su experiencia.	Según el caso de Michael, explica con tus palabras ¿En que consiste el trastorno de déficit de atención con hiperactividad?	“El déficit de atención con hiperactividad consiste en un trastorno comportamental en el cual el sujeto se muestra desatento a las cosas que se le presentan, en este caso a las clases que se le dan en la institución en la cual se encuentra, la hiperactividad se manifiesta cuando el individuo realiza comportamientos de impulsividad, como el pararse del puesto de estudio, interrumpir clases, además ayudan a estos el arremeter física y verbalmente a sus compañeros, pero la evidencia principal es el bajo rendimiento académico”

Puntuación				
	1	2	3	4
Relación entre la categoría con la definición de la habilidad.				
Relación entre la categoría con la definición de la misma.				
Relación entre la categoría y el ejemplo de la respuesta				
Relación entre categoría, definición de categoría y ejemplo				

Observaciones: _____

Análisis

Según Camargo (2006), la habilidad de análisis implica: “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” (p.6)

Nivel	Categoría	Definición de categoría	Pregunta empleada en el ejemplo	Ejemplo de respuesta
1	No menciona	La respuesta planteada por el estudiante no es	Realiza una relación entre el	“Con los aspectos mencionados se puede

relación entre los datos o su respuesta no se relaciona con la pregunta formulada	coherente con el contenido del interrogante o no reconoce las partes o criterios del diagnóstico	diagnóstico y los aspectos mencionados en el caso	deducir que el niño presenta trastorno por déficit de atención con hiperactividad, además al descartar la impulsividad permite que no se de un diagnóstico erróneo, o se confunda este trastorno con otro”
---	--	---	--

Puntuación				1	2	3	4
Relación entre la categoría con la definición de la habilidad.							
Relación entre la categoría con la definición de la misma.							
Relación entre la categoría y el ejemplo de la respuesta							
Relación entre categoría, definición de categoría y ejemplo							

Observaciones: _____

Nivel	Categoría	Definición de categoría	Pregunta empleada en el ejemplo	Ejemplo de respuesta
2	Reconoce el diagnóstico y lo divide en partes	En la respuesta el estudiante menciona el dato más relevante de la información (el diagnóstico), del cual sustrae datos específicos (criterios del diagnóstico).	Realiza una relación entre el diagnóstico y los aspectos mencionados en el caso	“Es posible que el niño presente un trastorno por déficit de atención por su bajo rendimiento, falta de atención a las explicaciones de clases y agresiones físicas o verbales a sus compañeros”

Puntuación				1	2	3	4
Relación entre la categoría con la definición de la habilidad.							
Relación entre la categoría con la definición de la misma.							
Relación entre la categoría y el ejemplo de la respuesta							
Relación entre categoría, definición de categoría y ejemplo							

Observaciones: _____

Nivel	Categoría	Definición de categoría	Pregunta empleada en el ejemplo	Ejemplo de respuesta
3	Reconoce el diagnóstico, lo divide en	En la respuesta el estudiante menciona el dato más relevante de la información (el	Realiza una relación entre el diagnóstico y los aspectos	“El diagnóstico realizado se hizo tendiendo en cuenta el DSM- IV y la escala de Inteligencia

	partes y las relaciona	diagnóstico), del cual sustrae datos específicos (criterios del diagnóstico) y los relaciona entre si, reconociendo los elementos o eventos desencadenantes de las consecuencias.	mencionados en el caso	Wish –R, bajo estos dos criterios de evaluación y clasificación, se puede decir que para diagnosticar se deben tener en cuenta en primer lugar los síntomas que manifiesta el menor para luego clasificarlos, medir la gravedad (como lo afectan) para posteriormente poder diagnosticar”
--	------------------------	---	------------------------	---

Puntuación				
	1	2	3	4
Relación entre la categoría con la definición de la habilidad.				
Relación entre la categoría con la definición de la misma.				
Relación entre la categoría y el ejemplo de la respuesta				
Relación entre categoría, definición de categoría y ejemplo				

Observaciones: _____

Nivel	Categoría	Definición de categoría	Pregunta empleada en el ejemplo	Ejemplo de respuesta
4	Reconoce el diagnóstico, lo divide en partes y las relaciona para formular nuevas hipótesis	En la respuesta el estudiante menciona el dato más relevante de la información (el diagnóstico), sustrae datos específicos (criterios del diagnóstico) y los relaciona entre si, para generar nuevas hipótesis sobre posibles elementos o eventos que influyen en la aparición de las consecuencias.	Realiza una relación entre el diagnóstico y los aspectos mencionados en el caso	“Michael al parecer no tiene contacto o no comparte tiempo con sus padres, siendo esta una posible causa que influye en lo síntomas que posteriormente permiten el diagnóstico”

Puntuación				
	1	2	3	4
Relación entre la categoría con la definición de la habilidad.				
Relación entre la categoría con la definición de la misma.				
Relación entre la categoría y el ejemplo de la respuesta				
Relación entre categoría, definición de categoría y ejemplo				

Observaciones: _____

Evaluación

Según Fowler (2002), menciona que es “Exponer y sustentar opiniones realizando juicios sobre información, validar ideas sobre trabajo de calidad en base a criterios establecidos” (P.3)

Nivel	Categoría	Definición de categoría	Pregunta empleada en el ejemplo	Ejemplo de respuesta
1	Su respuesta no se relación con la pregunta formulada o no responde	La respuesta planteada por el estudiante no es coherente con el contenido del interrogante o no se menciona elementos que le permitan validar la información.	¿Con que fin crees que el psicólogo aplico la escala de inteligencia y los criterios del DSM-IV?	“Con el fin de diagnosticar un trastorno desde su saber”

Puntuación	1	2	3	4
Relación entre la categoría con la definición de la habilidad.				
Relación entre la categoría con la definición de la misma.				
Relación entre la categoría y el ejemplo de la respuesta				
Relación entre categoría, definición de categoría y ejemplo				

Observaciones: _____

Nivel	Categoría	Definición de categoría	Pregunta empleada en el ejemplo	Ejemplo de respuesta
2	Valida algunos datos de la información	En la respuesta el estudiante valida la coherencia y relevancia de algunos datos, respaldando su planteamiento con el uso de datos contextuales.	¿Con que fin crees que el psicólogo aplico la escala de inteligencia y los criterios del DSM-IV?	“La psicóloga al observar los comportamientos por los que fue remitido el niño, hacia ella los compara con los criterios del DSM – IV con el objetivo de observar si el niño los cumple, pero también aplica la escala de inteligencia para que esta arroje como resultado el coeficiente intelectual del niño y poder comparar

				su coeficiente intelectual con los criterios del DSM -IV”
--	--	--	--	---

Puntuación					1	2	3	4
Relación entre la categoría con la definición de la habilidad.								
Relación entre la categoría con la definición de la misma.								
Relación entre la categoría y el ejemplo de la respuesta								
Relación entre categoría, definición de categoría y ejemplo								

Observaciones: _____

Nivel	Categoría	Definición de categoría	Pregunta empleada en el ejemplo	Ejemplo de respuesta
3	Valida algunos datos de la información relacionándolos con bases teóricas	En la respuesta el estudiante valida la coherencia y relevancia de algunos datos, sustentado por la relación explicativa entre datos contextuales y bases teóricas	¿Con que fin crees que el psicólogo aplico la escala de inteligencia y los criterios del DSM-V?	“Considero que el psicólogo aplico la escala de inteligencia y los criterios del DSM – IV, ya que al ser informado de los síntomas que el niño presenta, el plantea un diagnóstico hipotético, el cual debe ser comprobado a partir de, ó basándose en criterios objetivos, científicos, y una forma de hacerlo sería utilizando estos dos elementos”

Puntuación					1	2	3	4
Relación entre la categoría con la definición de la habilidad.								
Relación entre la categoría con la definición de la misma.								
Relación entre la categoría y el ejemplo de la respuesta								
Relación entre categoría, definición de categoría y ejemplo								

Observaciones: _____

Nivel	Categoría	Definición de categoría	Pregunta empleada en el ejemplo	Ejemplo de respuesta
4	Valida algunos datos de la información relacionándolos con bases teóricas y planteando hipótesis	En la respuesta, el estudiante valida la coherencia y relevancia de algunos datos de la información, desde la propuesta de nuevas hipótesis sobre las consecuencias del caso, involucrando otros eventos o elementos a tener en cuenta, y sustentando las hipótesis con bases teóricas.	¿Con que fin crees que el psicólogo aplico la escala de inteligencia y los criterios del DSM-IV?	“Para evaluar y conocer en que nivel de inteligencia se encuentra el niño, para evaluar si su comportamiento se debe a un retraso mental o al contrario, a un CI superior al normal, y así descartar que se trata de un TDHA y es mas bien que tienen poca carga académica y necesita estar mas ocupado, los criterios del DSM – IV son aplicados para una clasificación que pueda ser entendida de manera mas general y para poder comenzar a realizar la terapia sabiendo claramente de que psicopatología se trata”

Puntuación	1	2	3	4
Relación entre la categoría con la definición de la habilidad.				
Relación entre la categoría con la definición de la misma.				
Relación entre la categoría y el ejemplo de la respuesta				
Relación entre categoría, definición de categoría y ejemplo				

Observaciones: _____

Inferencia

El proyecto Delphi (1990), plantea que inferir es:

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. 5).

Nivel	Categoría	Definición de categoría	Pregunta empleada en el ejemplo	Ejemplo de respuesta
1	Su respuesta no se relaciona con la pregunta ó no responde.	La respuesta propuesta por el estudiante no es coherente con el contenido del interrogante o no mencionan ninguna hipótesis.	¿En caso de que el niño tuviera un buen rendimiento académico, que hipótesis harías?	“Ninguno, ya que seguiría presentando la misma serie de parámetros cuya dirección va hacia un trastorno de déficit de atención con hiperactividad”

Puntuación				
	1	2	3	4
Relación entre la categoría con la definición de la habilidad.				
Relación entre la categoría con la definición de la misma.				
Relación entre la categoría y el ejemplo de la respuesta				
Relación entre categoría, definición de categoría y ejemplo				

Observaciones: _____

Nivel	Categoría	Definición de categoría	Pregunta empleada en el ejemplo	Ejemplo de respuesta
2	Escribe una ó varias hipótesis a partir de la información dada, utilizando datos no válidos.	En la respuesta el estudiante parte de la información brindada para plantear hipótesis, sustentadas por datos no coherentes contextualmente.	¿En caso de que el niño tuviera un buen rendimiento académico, que hipótesis harías?	“Si Michael tuviera un rendimiento académico bueno, podría decir que aunque se presente el trastorno de déficit de atención con hiperactividad, este no afecta directamente en algunos aspectos de su vida cotidiana como el estudio”

Puntuación				
	1	2	3	4
Relación entre la categoría con la definición de la habilidad.				
Relación entre la categoría con la definición de la misma.				
Relación entre la categoría y el ejemplo de la respuesta				
Relación entre categoría, definición de categoría y ejemplo				

Observaciones: _____

Nivel	Categoría	Definición de categoría	Pregunta empleada en el ejemplo	Ejemplo de respuesta
3	Escribe una ó varias hipótesis a partir de la información dada, utilizando datos validos.	En la respuesta el estudiante parte de la información brindada para plantear hipótesis, sustentadas por datos coherentes contextualmente.	¿En caso de que el niño tuviera un buen rendimiento académico, que hipótesis harías?	“Que tiene problemas de anormalidad, agresividad, falta de atención, por lo cual busca llamar la atención de otros, buscando desesperadamente la atención de otros, buscando desesperadamente la atención de sus padres”

Puntuación				
	1	2	3	4
Relación entre la categoría con la definición de la habilidad.				
Relación entre la categoría con la definición de la misma.				
Relación entre la categoría y el ejemplo de la respuesta				
Relación entre categoría, definición de categoría y ejemplo				

Observaciones: _____

Nivel	Categoría	Definición de categoría	Pregunta empleada en el ejemplo	Ejemplo de respuesta
4	Escribe nuevas hipótesis a partir de la información dada, utilizando datos validos, relacionándolos con fundamentos teóricos.	En la respuesta el estudiante retoma datos de la información y los relaciona con fundamentos teóricos adquiridos a través de la experiencia, proponiendo hipótesis o conclusiones del diagnóstico.	¿En caso de que el niño tuviera un buen rendimiento académico, que hipótesis harías?	“Si el rendimiento académico es bueno creo que el diagnóstico no es por déficit de atención, sino de un niño con un CI superior al normal que necesita un lugar adecuado para desarrollar sus capacidades; pero si esto no es así, podría tratarse de un TRS Desafiante Opositorista, caracterizado por ir en contra de las normas, asumir una posición sin que importe la de los demás e ir en contra de las reglas y figuras de autoridad”

Puntuación	1	2	3	4
Relación entre la categoría con la definición de la habilidad.				
Relación entre la categoría con la definición de la misma.				
Relación entre la categoría y el ejemplo de la respuesta				
Relación entre categoría, definición de categoría y ejemplo				

Observaciones: _____

Empatía

Desde la perspectiva de Paul (2003), se concibe la empatía como parte de las características intelectuales, definiéndola de la siguiente manera:

“Estar conciente que uno necesita ponerse en el lugar del otro para entenderlo. Esta característica se relaciona con la habilidad de construir con precisión los puntos de vista y el razonamiento de los demás y el poder razonar a partir de premisas, supuestos ó ideas que no son los nuestros” (p. 137).

Nivel	Categoría	Definición de categoría	Pregunta empleada en el ejemplo	Ejemplo de respuesta
1	No asume la posición del otro ó su respuesta no se relaciona con la pregunta formulada.	La respuesta propuesta por el estudiante no es coherente con el contenido del interrogante o no se pone en la posición del otro.	Si tú fuera uno de los padres de Michael ¿Qué pensarías del diagnóstico ofrecido por el psicólogo?	“Considero que los padres demuestran poco interés en el niño siendo que los dejarían en manos del psicólogo y se desatenderían de la situación”

Puntuación	1	2	3	4
Relación entre la categoría con la definición de la habilidad.				
Relación entre la categoría con la definición de la misma.				
Relación entre la categoría y el ejemplo de la respuesta				
Relación entre categoría, definición de categoría y ejemplo				

Observaciones: _____

Nivel	Categoría	Definición de categoría	Pregunta empleada en el ejemplo	Ejemplo de respuesta
2	Menciona ponerse en el lugar del otro.	En la respuesta el estudiante menciona ubicarse en las características (comportamientos) del otro, sin embargo las cuestiona y crítica, asumiendo un papel de observador.	Si tú fuera uno de los padres de Michael ¿Qué pensarías del diagnóstico ofrecido por el psicólogo?	“Creo que los padres afirmarían que no existe trastorno, porque el niño se comporta igual en la casa y para ellos eso no es problema ya que afirman que él se cansa de jugar. Tal vez los padres se molesten, pero yo asumiendo el papel de padre, diría que se realicen otras pruebas que corroboren la hipótesis de psicólogo”

Puntuación				
	1	2	3	4
Relación entre la categoría con la definición de la habilidad.				
Relación entre la categoría con la definición de la misma.				
Relación entre la categoría y el ejemplo de la respuesta				
Relación entre categoría, definición de categoría y ejemplo				

Observaciones: _____

Nivel	Categoría	Definición de categoría	Pregunta empleada en el ejemplo	Ejemplo de respuesta
3	Se pone en el lugar del otro, reconociendo características como comportamientos y pensamientos.	En la respuesta el estudiante menciona y asume las actitudes del otro, reconociendo los comportamientos y pensamientos como propios.	Si tú fuera uno de los padres de Michael ¿Qué pensarías del diagnóstico ofrecido por el psicólogo?	“Creería que esta bien, porque no habría porque dudar de la opinión del experto, y pensaría cual es la mejor manera de ayudar a mi hijo, que debo y que no puedo hacer para mejorar la condición de él ”

Puntuación				
	1	2	3	4
Relación entre la categoría con la definición de la habilidad.				
Relación entre la categoría con la definición de la misma.				
Relación entre la categoría y el ejemplo de la respuesta				
Relación entre categoría, definición de categoría y ejemplo				

Observaciones: _____

Nivel	Categoría	Definición de categoría	Pregunta empleada en el ejemplo	Ejemplo de respuesta
4	Se pone en el lugar del otro, reconociendo características como comportamientos, pensamientos, emociones y propone nuevas acciones desde las características identificadas.	En la respuesta el estudiante señala y asume como propias las actitudes del otro, reconociendo el factor comportamental, cognitivo y emocional, a través de los cuales propone nuevas acciones desde el papel adoptado.	Si tú fuera uno de los padres de Michael ¿Qué pensarías del diagnóstico ofrecido por el psicólogo?	“Comprendería el Dx de Michael y me vincularía al procesos de intervención terapéutico que básicamente consistiría en un apoyo a la modificación de comportamientos; y por lo tanto me dedicaría a ejercer mi papel como facilitador de procesos que desarrollan nuevas habilidades que permitan una mejor calidad de vida de mi hijo en cuanto al entorno”

Puntuación				
	1	2	3	4
Relación entre la categoría con la definición de la habilidad.				
Relación entre la categoría con la definición de la misma.				
Relación entre la categoría y el ejemplo de la respuesta				
Relación entre categoría, definición de categoría y ejemplo				

Observaciones: _____

Posición personal

Paul 2003, define esta habilidad como “estar consciente de que hay que tratar los puntos de vista de la misma forma a pesar de los sentimientos e intereses personales que uno, sus amigos, su comunidad ó su nación tengan, implica la adhesión a estándares intelectuales sin importar las ventajas que uno mismo ó su grupo pueda obtener”. (p. 25)

Nivel	Categoría	Definición de categoría	Pregunta empleada en el ejemplo	Ejemplo de respuesta
1	La respuesta no se relaciona con la pregunta formulada o no	La respuesta planteada por el estudiante no es coherente con el contenido del interrogante o no asume una posición personal.	¿Cuál es tu punto de vista acerca del caso? Explica.	“Quizá sea un caso común, pues es usual encontrar niños con estas dificultades, los cuales no son tratados como deberían por falta de conocimientos ó herramientas adecuadas”.

	expone su punto de vista.			
--	---------------------------	--	--	--

Puntuación				
	1	2	3	4
Relación entre la categoría con la definición de la habilidad.				
Relación entre la categoría con la definición de la misma.				
Relación entre la categoría y el ejemplo de la respuesta				
Relación entre categoría, definición de categoría y ejemplo				

Observaciones: _____

Nivel	Categoría	Definición de categoría	Pregunta empleada en el ejemplo	Ejemplo de respuesta
2	Menciona su punto de vista como único.	El estudiante asume una posición particular respaldándola con datos conceptuales o teóricos adquiridos por medio de su experiencia.	¿Cuál es tu punto de vista acerca del caso? Explica.	“Que la información frente al niño debe permitir un diagnóstico eficaz, sin ser necesario remitirse a argumentaciones ó juicios sueltos frente al comportamiento de Michael cuando no se los compruebe veridicamente ó comportamentalmente”.

Puntuación				
	1	2	3	4
Relación entre la categoría con la definición de la habilidad.				
Relación entre la categoría con la definición de la misma.				
Relación entre la categoría y el ejemplo de la respuesta				
Relación entre categoría, definición de categoría y ejemplo				

Observaciones: _____

Nivel	Categoría	Definición de categoría	Pregunta empleada en el ejemplo	Ejemplo de respuesta
3	Menciona su punto de vista y reconoce otros sin aceptarlos.	El estudiante reconoce otras posiciones además de la suya, sin embargo no las valida según la información brindada.	¿Cuál es tu punto de vista acerca del caso? Explica.	“Creería que el psicólogo esta dando un criterio muy apresurado en cuanto al problema que esta presentando el niño que no esta mirando su rendimiento académico puesto que se desconocen los resultados de la prueba de inteligencia, por lo tanto yo optaría por una posición neutral y esperaría tener más datos y mas información acerca de sus comportamientos”.

Puntuación				
	1	2	3	4
Relación entre la categoría con la definición de la habilidad.				
Relación entre la categoría con la definición de la misma.				
Relación entre la categoría y el ejemplo de la respuesta				
Relación entre categoría, definición de categoría y ejemplo				

Observaciones: _____

Nivel	Categoría	Definición de categoría	Pregunta empleada en el ejemplo	Ejemplo de respuesta
4	Menciona su punto de vista y reconoce otros reflexionando sobre el aporte de estos.	El estudiante reconoce otras posiciones además de la suya, aceptando el aporte de estas y validándolas teóricamente.	¿Cuál es tu punto de vista acerca del caso? Explica.	“Considero que este caso es muy común en la actualidad, puesto que hay muchos niños que presentan este trastorno, considero que nosotros como psicólogos debemos tener muy en cuenta los criterios del DSM – IV, para saber en que momento estamos en un caso de TDAH. Considero también que el psicólogo del caso actuó de manera correcta al utilizar otro tipo de instrumentos (como la escala de inteligencia)

				para tener más bases con las cuales sustentar su diagnóstico, ya que pienso que esto es lo que se debe hacer antes de dar un diagnóstico de cualquier tipo”.
--	--	--	--	--

Puntuación	1	2	3	4
Relación entre la categoría con la definición de la habilidad.				
Relación entre la categoría con la definición de la misma.				
Relación entre la categoría y el ejemplo de la respuesta				
Relación entre categoría, definición de categoría y ejemplo				

Observaciones: _____

Autorregulación

El proyecto Delphi, 1990, plantea que es “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).

Nivel	Categoría	Definición de categoría	Pregunta empleada en el ejemplo	Ejemplo de respuesta
1	Su respuesta no se relaciona con la pregunta ó no evalúa sus respuestas.	La respuesta planteada por el estudiante no es coherente con el contenido del interrogante o no menciona ideas a favor o en contra de sus planteamientos.	¿Crees que has utilizado los suficientes argumentos para sustentar las anteriores respuestas? Explica.	“Considero que al conocer determinados aspectos del trastorno es más fácil crear hipótesis y responder a las preguntas”.

Puntuación	1	2	3	4
Relación entre la categoría con la definición de la habilidad.				
Relación entre la categoría con la definición de la misma.				
Relación entre la categoría y el ejemplo de la respuesta				
Relación entre categoría, definición de categoría y ejemplo				

Observaciones: _____

Nivel	Categoría	Definición de categoría	Pregunta empleada en el ejemplo	Ejemplo de respuesta
2	Expone ideas a favor de sus planteamientos.	El estudiante valida las respuestas anteriores, a partir del reconocimiento de las fortalezas, como el uso de datos retomados de la información y la relación con bases teóricas.	¿Crees que has utilizado los suficientes argumentos para sustentar las anteriores respuestas? Explica.	“Si porque tengo bases teóricas que me facilitan hablar acerca de este caso; además que nuestro nivel de formación, aunque no sea tan alto, es suficiente para poder explicarlo. Para poder abordar un caso real, es necesario dominar ampliamente el tema y la practica, logrando una adecuada intervención”.

Puntuación				
	1	2	3	4
Relación entre la categoría con la definición de la habilidad.				
Relación entre la categoría con la definición de la misma.				
Relación entre la categoría y el ejemplo de la respuesta				
Relación entre categoría, definición de categoría y ejemplo				

Observaciones: _____

Nivel	Categoría	Definición de categoría	Pregunta empleada en el ejemplo	Ejemplo de respuesta
3	Expone ideas a favor ó en contra de sus planteamientos, cuestionándolos.	El estudiante valida las respuestas anteriores, a partir del reconocimiento de las fortalezas, de igual forma las cuestiona identificando las debilidades de sus argumentos.	¿Crees que has utilizado los suficientes argumentos para sustentar las anteriores respuestas? Explica.	“Pues la verdad no lo que es diagnóstico, trastornos y DSM – IV es algo que conozco superficialmente y mi escaso conocimiento de esto me impide hacer un análisis y crítica al respecto, aunque desde mi pensamiento creo haber sido claro”.

Puntuación				
	1	2	3	4
Relación entre la categoría con la definición de la habilidad.				
Relación entre la categoría con la definición de la misma.				
Relación entre la categoría y el ejemplo de la respuesta				
Relación entre categoría, definición de categoría y ejemplo				

Observaciones: _____

Nivel	Categoría	Definición de categoría	Pregunta empleada en el ejemplo	Ejemplo de respuesta
4	Expone ideas a favor ó en contra de sus planteamientos, cuestionándolos y proponiendo estrategias para mejorarlos	El estudiante valida las respuestas anteriores, a partir del reconocimiento de las fortalezas, de igual forma las cuestiona identificando las debilidades de sus argumentos, planteando alternativas para fortalecerlos.	¿Crees que has utilizado los suficientes argumentos para sustentar las anteriores respuestas? Explica.	“Desde mi punto de vista, no he utilizado los argumentos suficientes para sustentar las respuestas, debido que aunque conozco un poco de este trastorno, considero que debería estudiarlo un poco más a fondo para poder hablar de forma segura acerca de el”.

	Puntuación			
	1	2	3	4
Relación entre la categoría con la definición de la habilidad.				
Relación entre la categoría con la definición de la misma.				
Relación entre la categoría y el ejemplo de la respuesta				
Relación entre categoría, definición de categoría y ejemplo				

Observaciones: _____

 Firma evaluador

ANEXO No 10

Sistematización de la Validez de contenido de las Categorías por Interjueces

Habilidad de explicación

Relación	Nivel 1		
	Evaluador 1	Evaluador 2	Evaluador 3
Relación entre la categoría con la definición de la habilidad.	3	4	4
Relación entre la categoría con la definición de la misma.	2	4	4
Relación entre la categoría y el ejemplo de la respuesta	2	4	4
Relación entre categoría, definición de categoría y ejemplo	2	3	4
Total	9	15	16
Relación	Nivel 2		
	Evaluador 1	Evaluador 2	Evaluador 3
Relación entre la categoría con la definición de la habilidad.	3	3	4
Relación entre la categoría con la definición de la misma.	3	4	4
Relación entre la categoría y el ejemplo de la respuesta	4	4	4
Relación entre categoría, definición de categoría y ejemplo	3	4	4
Total	13	15	16
Relación	Nivel 3		
	Evaluador 1	Evaluador 2	Evaluador 3
Relación entre la categoría con la definición de la habilidad.	4	4	4
Relación entre la categoría con la definición de la misma.	3	4	4
Relación entre la categoría y el ejemplo de la respuesta	4	4	4
Relación entre categoría, definición de categoría y ejemplo	3	4	4
Total	14	16	16
Relación	Nivel 4		
	Evaluador 1	Evaluador 2	Evaluador 3
Relación entre la categoría con la definición de la habilidad.	4	4	4
Relación entre la categoría con la definición de la misma.	4	4	4
Relación entre la categoría y el ejemplo de la respuesta	4	4	4
Relación entre categoría, definición de categoría y ejemplo	4	4	4
Total	16	16	16

Habilidad de análisis

Relación	Nivel 1		
	Evaluador 1	Evaluador 2	Evaluador 3
Relación entre la categoría con la definición de la habilidad.	3	2	4
Relación entre la categoría con la definición de la misma.	2	3	4
Relación entre la categoría y el ejemplo de la respuesta	1	2	4
Relación entre categoría, definición de categoría y ejemplo	2	3	4
Total	8	10	16
Relación	Nivel 2		
	Evaluador 1	Evaluador 2	Evaluador 3
Relación entre la categoría con la definición de la habilidad.	3	4	4
Relación entre la categoría con la definición de la misma.	4	4	4
Relación entre la categoría y el ejemplo de la respuesta	4	4	4
Relación entre categoría, definición de categoría y ejemplo	4	4	4
Total	15	16	16
Relación	Nivel 3		
	Evaluador 1	Evaluador 2	Evaluador 3
Relación entre la categoría con la definición de la habilidad.	4	4	4
Relación entre la categoría con la definición de la misma.	4	4	4
Relación entre la categoría y el ejemplo de la respuesta	2	3	4
Relación entre categoría, definición de categoría y ejemplo	3	3	4
Total	13	14	16
Relación	Nivel 4		
	Evaluador 1	Evaluador 2	Evaluador 3
Relación entre la categoría con la definición de la habilidad.	4	4	4
Relación entre la categoría con la definición de la misma.	3	4	4
Relación entre la categoría y el ejemplo de la respuesta	1	4	1
Relación entre categoría, definición de categoría y ejemplo	2	3	2
Total	10	15	11

Habilidad de evaluación

Relación	Nivel 1		
	Evaluador 1	Evaluador 2	Evaluador 3
Relación entre la categoría con la definición de la habilidad.	3	4	4
Relación entre la categoría con la definición de la misma.	3	3	4
Relación entre la categoría y el ejemplo de la respuesta	2	4	4
Relación entre categoría, definición de categoría y ejemplo	2	3	4
Total	10	14	16
Relación	Nivel 2		
	Evaluador 1	Evaluador 2	Evaluador 3
Relación entre la categoría con la definición de la habilidad.	4	3	3
Relación entre la categoría con la definición de la misma.	4	3	3
Relación entre la categoría y el ejemplo de la respuesta	4	3	3
Relación entre categoría, definición de categoría y ejemplo	4	4	3
Total	16	13	12
Relación	Nivel 3		
	Evaluador 1	Evaluador 2	Evaluador 3
Relación entre la categoría con la definición de la habilidad.	3	4	3
Relación entre la categoría con la definición de la misma.	4	4	3
Relación entre la categoría y el ejemplo de la respuesta	4	4	3
Relación entre categoría, definición de categoría y ejemplo	4	4	3
Total	15	16	12
Relación	Nivel 4		
	Evaluador 1	Evaluador 2	Evaluador 3
Relación entre la categoría con la definición de la habilidad.	3	3	3
Relación entre la categoría con la definición de la misma.	4	4	3
Relación entre la categoría y el ejemplo de la respuesta	4	4	3
Relación entre categoría, definición de categoría y ejemplo	4	3	3
Total	15	14	12

Habilidad de inferencia

Relación	Nivel 1		
	Evaluador 1	Evaluador 2	Evaluador 3
Relación entre la categoría con la definición de la habilidad.	2	3	4
Relación entre la categoría con la definición de la misma.	3	3	4
Relación entre la categoría y el ejemplo de la respuesta	2	2	4
Relación entre categoría, definición de categoría y ejemplo	2	3	4
Total	9	11	16
Relación	Nivel 2		
	Evaluador 1	Evaluador 2	Evaluador 3
Relación entre la categoría con la definición de la habilidad.	2	3	4
Relación entre la categoría con la definición de la misma.	3	3	4
Relación entre la categoría y el ejemplo de la respuesta	3	3	3
Relación entre categoría, definición de categoría y ejemplo	3	2	3
Total	11	11	14
Relación	Nivel 3		
	Evaluador 1	Evaluador 2	Evaluador 3
Relación entre la categoría con la definición de la habilidad.	4	3	4
Relación entre la categoría con la definición de la misma.	4	3	4
Relación entre la categoría y el ejemplo de la respuesta	2	3	3
Relación entre categoría, definición de categoría y ejemplo	3	3	3
Total	13	12	14
Relación	Nivel 4		
	Evaluador 1	Evaluador 2	Evaluador 3
Relación entre la categoría con la definición de la habilidad.	4	4	4
Relación entre la categoría con la definición de la misma.	4	4	4
Relación entre la categoría y el ejemplo de la respuesta	4	4	3
Relación entre categoría, definición de categoría y ejemplo	4	4	3
Total	16	16	14

Habilidad de empatía

Relación	Nivel 1		
	Evaluador 1	Evaluador 2	Evaluador 3
Relación entre la categoría con la definición de la habilidad.	3	3	4
Relación entre la categoría con la definición de la misma.	2	4	4
Relación entre la categoría y el ejemplo de la respuesta	2	3	4
Relación entre categoría, definición de categoría y ejemplo	2	4	4
Total	9	14	16
Relación	Nivel 2		
	Evaluador 1	Evaluador 2	Evaluador 3
Relación entre la categoría con la definición de la habilidad.	3	4	4
Relación entre la categoría con la definición de la misma.	3	4	4
Relación entre la categoría y el ejemplo de la respuesta	3	4	3
Relación entre categoría, definición de categoría y ejemplo	3	3	3
Total	12	15	14
Relación	Nivel 3		
	Evaluador 1	Evaluador 2	Evaluador 3
Relación entre la categoría con la definición de la habilidad.	4	3	3
Relación entre la categoría con la definición de la misma.	4	4	3
Relación entre la categoría y el ejemplo de la respuesta	4	4	2
Relación entre categoría, definición de categoría y ejemplo	4	3	2
Total	16	14	10
Relación	Nivel 4		
	Evaluador 1	Evaluador 2	Evaluador 3
Relación entre la categoría con la definición de la habilidad.	4	4	3
Relación entre la categoría con la definición de la misma.	4	3	3
Relación entre la categoría y el ejemplo de la respuesta	4	3	3
Relación entre categoría, definición de categoría y ejemplo	4	3	3
Total	16	13	12

Habilidad de Posición Personal

Relación	Nivel 1		
	Evaluador 1	Evaluador 2	Evaluador 3
Relación entre la categoría con la definición de la habilidad.	3	4	4
Relación entre la categoría con la definición de la misma.	4	4	4
Relación entre la categoría y el ejemplo de la respuesta	1	4	4
Relación entre categoría, definición de categoría y ejemplo	2	4	4
Total	10	16	16
Relación	Nivel 2		
	Evaluador 1	Evaluador 2	Evaluador 3
Relación entre la categoría con la definición de la habilidad.	2	4	4
Relación entre la categoría con la definición de la misma.	3	4	4
Relación entre la categoría y el ejemplo de la respuesta	3	4	4
Relación entre categoría, definición de categoría y ejemplo	3	4	4
Total	11	16	16
Relación	Nivel 3		
	Evaluador 1	Evaluador 2	Evaluador 3
Relación entre la categoría con la definición de la habilidad.	3	3	4
Relación entre la categoría con la definición de la misma.	4	4	4
Relación entre la categoría y el ejemplo de la respuesta	4	4	4
Relación entre categoría, definición de categoría y ejemplo	3	3	4
Total	14	14	16
Relación	Nivel 4		
	Evaluador 1	Evaluador 2	Evaluador 3
Relación entre la categoría con la definición de la habilidad.	4	4	4
Relación entre la categoría con la definición de la misma.	4	4	4
Relación entre la categoría y el ejemplo de la respuesta	4	4	4
Relación entre categoría, definición de categoría y ejemplo	4	4	4
Total	16	16	16

Autorregulación

Nivel 1			
Relación	Evaluador 1	Evaluador 2	Evaluador 3
Relación entre la categoría con la definición de la habilidad.	3	4	4
Relación entre la categoría con la definición de la misma.	3	4	4
Relación entre la categoría y el ejemplo de la respuesta	3	4	4
Relación entre categoría, definición de categoría y ejemplo	3	4	4
Total	12	16	16
Nivel 2			
Relación	Evaluador 1	Evaluador 2	Evaluador 3
Relación entre la categoría con la definición de la habilidad.	3	4	4
Relación entre la categoría con la definición de la misma.	3	4	4
Relación entre la categoría y el ejemplo de la respuesta	4	4	4
Relación entre categoría, definición de categoría y ejemplo	3	4	4
Total	13	16	16
Nivel 3			
Relación	Evaluador 1	Evaluador 2	Evaluador 3
Relación entre la categoría con la definición de la habilidad.	4	4	4
Relación entre la categoría con la definición de la misma.	4	4	4
Relación entre la categoría y el ejemplo de la respuesta	3	4	2
Relación entre categoría, definición de categoría y ejemplo	3	4	2
Total	14	16	12
Nivel 4			
Relación	Evaluador 1	Evaluador 2	Evaluador 3
Relación entre la categoría con la definición de la habilidad.	3	4	4
Relación entre la categoría con la definición de la misma.	3	4	4
Relación entre la categoría y el ejemplo de la respuesta	3	4	2
Relación entre categoría, definición de categoría y ejemplo	3	4	2
Total	12	16	12

Resultados generales

	Puntuación total
Evaluador 1	358
Evaluador 2	406
Evaluador 3	405
Total	1169

Puntuación perfecta de categorías: 16

Puntuación perfecta por cada evaluador: 448

Puntuación perfecta total: 1344

Porcentaje total: 86,9%

ANEXO No 11

Formato de fiabilidad de categorías para expertos

CALIFICACIÓN CATEGORIAS	
Nombre: _____	Fecha: _____

Explicación

Según Facione (2007): “es la capacidad de expresar el resultado de nuestro razonamiento (una hipótesis, conclusión, inferencia, opinión, creencia, etc.) de manera coherente y convincente, a partir de los elemento contextuales, metodológicos, evidénciales y/o conceptuales en que basamos el razonamiento” (p.14).

Nivel	Categoría	Definición de categoría	Pregunta empleada en el ejemplo	Ejemplo de respuesta
1	No menciona ninguna conclusión o su respuesta no se relaciona con la pregunta formulada	La respuesta planteada por el estudiante no es coherente con el contenido del interrogante o no reconoce datos relevantes de la información.	Según el caso de Michael, explica con tus palabras ¿En que consiste el trastorno de déficit de atención con hiperactividad?	“Este trastorno consiste en la ejecución de conductas”
2	Menciona datos contextuales y otros no validos para expresar su concepto.	En la respuesta planteada por el estudiante se nombra datos retomados del caso, sin embargo no son relevantes o coherentes contextualmente.	Según el caso de Michael, explica con tus palabras ¿En que consiste el trastorno de déficit de atención con hiperactividad?	“El trastorno de déficit de atención con hiperactividad consiste en una disminución progresiva de la atención que se manifiesta en la perdida de interés en las diversas actividades que realiza y en los contactos sociales que establece. Este trastorno se diferencia del disocial en el sentido que la persona con hiperactividad no ejecuta comportamientos de impulsividad”
3	Menciona datos contextuales	En la respuesta el estudiante nombra datos relevantes del	Según el caso de Michael, explica con tus	“El trastorno de déficit de atención con hiperactividad, se

	y otros validos para exponer su conclusión sobre el diagnóstico	caso, generando una conclusión del diagnóstico coherente con la información brindada.	palabras ¿En que consiste el trastorno de déficit de atención con hiperactividad?	caracteriza, porque las personas que lo poseen, no son capaces de obedecer reglas, son inquietos en lugares de clases o sociales, sus periodos de concentración son muy cortos, interrumpen actividades, por ejemplo las clases, en ocasiones se muestran agresivos con sus compañeros ”
4	Expone su concepto a través de la relación entre datos contextuales y conceptuales que ha adquirido previamente	En la respuesta el estudiante nombra datos relevantes del caso generando una conclusión del diagnóstico coherente con la información brindada y respaldada por bases teóricas que ha adquirido a través de su experiencia.	Según el caso de Michael, explica con tus palabras ¿En que consiste el trastorno de déficit de atención con hiperactividad?	“El déficit de atención con hiperactividad consiste en un trastorno comportamental en el cual el sujeto se muestra desatento a las cosas que se le presentan, en este caso a las clases que se le dan en la institución en la cual se encuentra, la hiperactividad se manifiesta cuando el individuo realiza comportamientos de impulsividad, como el pararse del puesto de estudio, interrumpir clases, además ayudan a estos el arremeter física y verbalmente a sus compañeros, pero la evidencia principal es el bajo rendimiento académico”

Análisis

Según Camargo (2006), la habilidad de análisis implica: “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” (p.6)

Nivel	Categoría	Definición de categoría	Pregunta empleada en el ejemplo	Ejemplo de respuesta
1	No menciona relación entre los datos o su respuesta no se relaciona con la pregunta formulada	La respuesta planteada por el estudiante no es coherente con el contenido del interrogante o no reconoce las partes o criterios del diagnóstico	Realiza una relación entre el diagnóstico y los aspectos mencionados en el caso	“Con los aspectos mencionados se puede deducir que el niño presenta trastorno por déficit de atención con hiperactividad, además al descartar la impulsividad permite que no se de un diagnóstico erróneo, o se confunda este trastorno con otro”
2	Reconoce el diagnóstico y lo divide en partes	En la respuesta el estudiante menciona el dato más relevante de la información (el diagnóstico), del cual sustrae datos específicos (criterios del diagnóstico).	Realiza una relación entre el diagnóstico y los aspectos mencionados en el caso	“Es posible que el niño presente un trastorno por déficit de atención por su bajo rendimiento, falta de atención a las explicaciones de clases y agresiones físicas o verbales a sus compañeros”
3	Reconoce el diagnóstico, lo divide en partes y las relaciona	En la respuesta el estudiante menciona el dato más relevante de la información (el diagnóstico), del cual sustrae datos específicos (criterios del diagnóstico) y los relaciona entre si, reconociendo los elementos o eventos desencadenantes de las consecuencias.	Realiza una relación entre el diagnóstico y los aspectos mencionados en el caso	“El diagnóstico realizado se hizo teniendo en cuenta el DSM- IV y la escala de Inteligencia Wish –R, bajo estos dos criterios de evaluación y clasificación, se puede decir que para diagnosticar se deben tener en cuenta en primer lugar los síntomas que manifiesta el menor para luego clasificarlos, medir la gravedad (como lo afectan) para posteriormente poder diagnosticar”
4	Reconoce el diagnóstico, lo divide en partes y las relaciona para formular	En la respuesta el estudiante menciona el dato más relevante de la información (el diagnóstico), sustrae datos específicos (criterios del diagnóstico) y los	Realiza una relación entre el diagnóstico y los aspectos mencionados en el caso	“Michael al parecer no tiene contacto o no comparte tiempo con sus padres, siendo esta una posible causa que influye en lo síntomas que posteriormente permiten el diagnóstico”

	nuevas hipótesis	relaciona entre si, para generar nuevas hipótesis sobre posibles elementos o eventos que influyen en la aparición de las consecuencias.		
--	------------------	---	--	--

Evaluación

Según Fowler (2002), menciona que es “Exponer y sustentar opiniones realizando juicios sobre información, validar ideas sobre trabajo de calidad en base a criterios establecidos” (P.3)

Nivel	Categoría	Definición de categoría	Pregunta empleada en el ejemplo	Ejemplo de respuesta
1	Su respuesta no se relación con la pregunta formulada o no responde	La respuesta planteada por el estudiante no es coherente con el contenido del interrogante o no se menciona elementos que le permitan validar la información.	¿Con que fin crees que el psicólogo aplico la escala de inteligencia y los criterios del DSM-IV?	“Con el fin de diagnosticar un trastorno desde su saber”
2	Valida algunos datos de la información	En la respuesta el estudiante valida la coherencia y relevancia de algunos datos, respaldando su planteamiento con el uso de datos contextuales.	¿Con que fin crees que el psicólogo aplico la escala de inteligencia y los criterios del DSM-IV?	“La psicóloga al observar los comportamientos por los que fue remitido el niño, hacia ella los compara con los criterios del DSM – IV con el objetivo de observar si el niño los cumple, pero también aplica la escala de inteligencia para que esta arroje como resultado el coeficiente intelectual del niño y poder comparar su coeficiente intelectual con los criterios del DSM -IV”
3	Valida algunos datos de la información relacionándolos con bases teóricas	En la respuesta el estudiante valida la coherencia y relevancia de algunos datos, sustentado por la	¿Con que fin crees que el psicólogo aplico la escala de inteligencia y	“Considero que el psicólogo aplico la escala de inteligencia y los criterios del DSM – IV, ya que al ser informado de los

		relación explicativa entre datos contextuales y bases teóricos	los criterios del DSM-V?	síntomas que el niño presenta, el plantea un diagnóstico hipotético, el cual debe ser comprobado a partir de, ó basándose en criterios objetivos, científicos, y una forma de hacerlo sería utilizando estos dos elementos”
4	Valida algunos datos de la información relacionándolos con bases teóricas y planteando hipótesis	En la respuesta, el estudiante valida la coherencia y relevancia de algunos datos de la información, desde la propuesta de nuevas hipótesis sobre las consecuencias del caso, involucrando otros eventos o elementos a tener en cuenta, y sustentando las hipótesis con bases teóricos.	¿Con que fin crees que el psicólogo aplico la escala de inteligencia y los criterios del DSM-IV?	“Para evaluar y conocer en que nivel de inteligencia se encuentra el niño, para evaluar si su comportamiento se debe a un retraso mental o al contrario, a un CI superior al normal, y así descartar que se trata de un TDHA y es mas bien que tienen poca carga académica y necesita estar mas ocupado, los criterios del DSM – IV son aplicados para una clasificación que pueda ser entendida de manera mas general y para poder comenzar a realizar la terapia sabiendo claramente de que psicopatología se trata”

Inferencia

El proyecto Delphi, 1990, plantea que inferir es:

“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. 5).

Nivel	Categoría	Definición de categoría	Pregunta empleada en el ejemplo	Ejemplo de respuesta
1	Su respuesta no se relaciona con la pregunta ó no responde.	La respuesta propuesta por el estudiante no es coherente con el contenido del interrogante o no mencionan ninguna hipótesis.	¿En caso de que el niño tuviera un buen rendimiento académico, que hipótesis harías?	“Ninguno, ya que seguiría presentando la misma serie de parámetros cuya dirección va hacia un trastorno de déficit de atención con hiperactividad”
2	Escribe una ó varias hipótesis a partir de la información dada, utilizando datos no válidos.	En la respuesta el estudiante parte de la información brindada para plantear hipótesis, sustentadas por datos no coherentes contextualmente.	¿En caso de que el niño tuviera un buen rendimiento académico, que hipótesis harías?	“Si Michael tuviera un rendimiento académico bueno, podría decir que aunque se presente el trastorno de déficit de atención con hiperactividad, este no afecta directamente en algunos aspectos de su vida cotidiana como el estudio”
3	Escribe una ó varias hipótesis a partir de la información dada, utilizando datos validos.	En la respuesta el estudiante parte de la información brindada para plantear hipótesis, sustentadas por datos coherentes contextualmente.	¿En caso de que el niño tuviera un buen rendimiento académico, que hipótesis harías?	“Que tiene problemas de anormatividad, agresividad, falta de atención, por lo cual busca llamar la atención de otros, buscando desesperadamente la atención de otros, buscando desesperadamente la atención de sus padres”
4	Escribe nuevas hipótesis a partir de la información dada, utilizando datos validos, relacionándolos con fundamentos teóricos.	En la respuesta el estudiante retoma datos de la información y los relaciona con fundamentos teóricos adquiridos a través de la experiencia, proponiendo hipótesis o conclusiones del diagnóstico.	¿En caso de que el niño tuviera un buen rendimiento académico, que hipótesis harías?	“Si el rendimiento académico es bueno creo que el diagnóstico no es por déficit de atención, sino de un niño con un CI superior al normal que necesita un lugar adecuado para desarrollar sus capacidades; pero si esto no es así, podría tratarse de un TRS Desafiante Opositor, caracterizado por ir en contra de las normas, asumir una posición sin que importe la de los demás e ir en contra de

				las reglas y figuras de autoridad”
--	--	--	--	------------------------------------

Empatía

Desde la perspectiva de Paul (2003), se concibe la empatía como parte de las características intelectuales, definiéndola de la siguiente manera:

“Estar conciente que uno necesita ponerse en el lugar del otro para entenderlo. Esta característica se relaciona con la habilidad de construir con precisión los puntos de vista y el razonamiento de los demás y el poder razonar a partir de premisas, supuestos ó ideas que no son los nuestros” (p. 137).

Nivel	Categoría	Definición de categoría	Pregunta empleada en el ejemplo	Ejemplo de respuesta
1	No asume la posición del otro ó su respuesta no se relaciona con la pregunta formulada.	La respuesta propuesta por el estudiante no es coherente con el contenido del interrogante o no se pone en la posición del otro.	Si tú fuera uno de los padres de Michael ¿Qué pensarías del diagnóstico ofrecido por el psicólogo?	“Considero que los padres demuestran poco interés en el niño siendo que los dejarían en manos del psicólogo y se desatenderían de la situación”
2	Menciona ponerse en el lugar del otro.	En la respuesta el estudiante menciona ubicarse en las características (comportamientos) del otro, sin embargo las cuestiona y crítica, asumiendo un papel de observador.	Si tú fuera uno de los padres de Michael ¿Qué pensarías del diagnóstico ofrecido por el psicólogo?	“Creo que los padres afirmarían que no existe trastorno, porque el niño se comporta igual en la casa y para ellos eso no es problema ya que afirman que él se cansa de jugar. Tal vez los padres se molesten, pero yo asumiendo el papel de padre, diría que se realicen otras pruebas que corroboren la hipótesis de psicólogo”
3	Se pone en el lugar del otro, reconociendo características como comportamientos y pensamientos.	En la respuesta el estudiante menciona y asume las actitudes del otro, reconociendo los comportamientos y pensamientos como propios.	Si tú fuera uno de los padres de Michael ¿Qué pensarías del diagnóstico ofrecido por el psicólogo?	“Creería que esta bien, porque no habría porque dudar de la opinión del experto, y pensaría cual es la mejor manera de ayudar a mi hijo, que debo y que no puedo hacer para mejorar la condición de él ”
4	Se pone en el lugar del otro,	En la respuesta el estudiante señala y	Si tú fuera uno de los	“Comprendería el Dx de Michael y me

reconociendo características como comportamientos, pensamientos, emociones y propone nuevas acciones desde las características identificadas.	asume como propias las actitudes del otro, reconociendo el factor comportamental, cognitivo y emocional, a través de los cuales propone nuevas acciones desde el papel adoptado.	padres de Michael ¿Qué pensarías del diagnóstico ofrecido por el psicólogo?	vincularía al procesos de intervención terapéutico que básicamente consistiría en un apoyo a la modificación de comportamientos; y por lo tanto me dedicaría a ejercer mi papel como facilitador de procesos que desarrollan nuevas habilidades que permitan una mejor calidad de vida de mi hijo en cuanto al entorno”
---	--	---	---

Posición personal

Paul (2003), define esta habilidad como “estar consiente de que hay que tratar los puntos de vista de la misma forma a pesar de los sentimientos e intereses personales que uno, sus amigos, su comunidad ó su nación tengan, implica la adhesión a estándares intelectuales sin importar las ventajas que uno mismo ó su grupo pueda obtener”. (p. 25)

Nivel	Categoría	Definición de categoría	Pregunta empleada en el ejemplo	Ejemplo de respuesta
1	La respuesta no se relaciona con la pregunta formulada o no expone su punto de vista.	La respuesta planteada por el estudiante no es coherente con el contenido del interrogante o no asume una posición personal.	¿Cuál es tu punto de vista acerca del caso? Explica.	“Quizá sea un caso común, pues es usual encontrar niños con estas dificultades, los cuales no son tratados como deberían por falta de conocimientos ó herramientas adecuadas”.
2	Menciona su punto de vista como único.	El estudiante asume una posición particular respaldándola con datos conceptuales o teóricos adquiridos por medio de su experiencia.	¿Cuál es tu punto de vista acerca del caso? Explica.	“Que la información frente al niño debe permitir un diagnóstico eficaz, sin ser necesario remitirse a argumentaciones ó juicios sueltos frente al comportamiento de Michael cuando no se los compruebe verídicamente ó comportamentalmente”.
3	Menciona su punto de vista y reconoce	El estudiante reconoce otras posiciones además de la suya, sin embargo	¿Cuál es tu punto de vista acerca del caso? Explica.	“Creería que el psicólogo esta dando un criterio muy apresurado en cuanto al problema que

	otros sin aceptarlos.	no las valida según la información brindada.		esta presentando el niño que no esta mirando su rendimiento académico puesto que se desconocen los resultados de la prueba de inteligencia, por lo tanto yo optaría por una posición neutral y esperaría tener más datos y mas información acerca de sus comportamientos”.
4	Menciona su punto de vista y reconoce otros reflexionando sobre el aporte de estos.	El estudiante reconoce otras posiciones además de la suya, aceptando el aporte de estas y validándolas teóricamente.	¿Cuál es tu punto de vista acerca del caso? Explica.	“Considero que este caso es muy común en la actualidad, puesto que hay muchos niños que presentan este trastorno, considero que nosotros como psicólogos debemos tener muy en cuenta los criterios del DSM – IV, para saber en que momento estamos en un caso de TDAH. Considero también que el psicólogo del caso actúo de manera correcta al utilizar otro tipo de instrumentos (como la escala de inteligencia) para tener más bases con las cuales sustentar su diagnóstico, ya que pienso que esto es lo que se debe hacer antes de dar un diagnóstico de cualquier tipo”.

Autorregulación

El proyecto Delphi (1990), plantea que es “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).

Nivel	Categoría	Definición de categoría	Pregunta empleada en el ejemplo	Ejemplo de respuesta
1	Su respuesta no se relaciona con la pregunta ó no evalúa sus respuestas.	La respuesta planteada por el estudiante no es coherente con el contenido del interrogante o no menciona ideas a favor o en contra de sus planteamientos.	¿Crees que has utilizado los suficientes argumentos para sustentar las anteriores respuestas? Explica.	“Considero que al conocer determinados aspectos del trastorno es más fácil crear hipótesis y responder a las preguntas”.
2	Expone ideas a favor de sus planteamientos.	El estudiante valida las respuestas anteriores, a partir del reconocimiento de las fortalezas, como el uso de datos retomados de la información y la relación con bases teóricas.	¿Crees que has utilizado los suficientes argumentos para sustentar las anteriores respuestas? Explica.	“Si porque tengo bases teóricas que me facilitan hablar acerca de este caso; además que nuestro nivel de formación, aunque no sea tan alto, es suficiente para poder explicarlo. Para poder abordar un caso real, es necesario dominar ampliamente el tema y la practica, logrando una adecuada intervención”.
3	Expone ideas a favor ó en contra de sus planteamientos, cuestionándolos.	El estudiante valida las respuestas anteriores, a partir del reconocimiento de las fortalezas, de igual forma las cuestiona identificando las debilidades de sus argumentos.	¿Crees que has utilizado los suficientes argumentos para sustentar las anteriores respuestas? Explica.	“Pues la verdad no lo que es diagnóstico, trastornos y DSM – IV es algo que conozco superficialmente y mi escaso conocimiento de esto me impide hacer un análisis y crítica al respecto, aunque desde mi pensamiento creo haber sido claro”.
4	Expone ideas a favor ó en contra de sus planteamientos, cuestionándolos y proponiendo estrategias para mejorarlos	El estudiante valida las respuestas anteriores, a partir del reconocimiento de las fortalezas, de igual forma las cuestiona identificando las debilidades de sus argumentos, planteando alternativas para fortalecerlos.	¿Crees que has utilizado los suficientes argumentos para sustentar las anteriores respuestas? Explica.	“Desde mi punto de vista, no he utilizado los argumentos suficientes para sustentar las respuestas, debido que aunque conozco un poco de este trastorno, considero que debería estudiarlo un poco más a fondo para poder hablar de forma segura acerca de el”.

ANEXO No 12

Sistematización de la Fiabilidad de las Categorías

CUESTIONARIO 1						
ITEM No.	EXPERTO 1	EXPERTO 2	EXPERTO 3	EXPERTO 4	EXPERTO 5	COINCIDENCIAS
1	4	4	4	4	4	4
2	4	4	4	3	4	4
3	2	2	2	2	2	5
4	3	3	4	3	3	4
5	4	4	4	4	4	5
6	2	2	2	2	2	5
7	3	3	3	2	3	4
8	3	3	3	3	2	4
9	3	3	3	3	3	5
10	3	2	2	2	2	4
11	2	2	2	3	2	4
12	1	1	1	3	4	3
13	3	3	3	2	3	4
14	2	2	2	2	2	5
15	3	2	3	3	3	4
16	1	1	3	1	1	4
17	2	2	2	2	2	5
18	3	3	2	3	3	4
19	4	3	2	3	4	4
20	2	3	2	3	3	3
21	2	2	2	2	2	5
						89

CUESTIONARIO 2						
ITEM No.	EXPERTO 1	EXPERTO 2	EXPERTO 3	EXPERTO 4	EXPERTO 5	COINCIDENCIAS
1	2	1	2	2	2	4
2	2	2	4	2	3	3
3	2	1	2	2	1	3
4	2	3	3	3	2	3
5	2	3	3	3	3	4
6	2	2	2	2	1	4
7	2	1	3	2	2	3
8	3	1	2	2	2	3
9	3	2	3	2	2	3
10	2	2	2	2	1	4
11	2	3	2	3	1	4

12	3	2	3	1	3	3
13	1	4	2	4	2	4
14	2	1	2	1	2	3
15	2	2	2	2	2	5
16	3	2	3	2	3	3
17	2	1	2	2	2	4
18	2	3	3	1	3	3
19	2	2	2	3	2	4
20	2	2	3	2	2	4
21	1	2	3	1	2	4
						75

CUESTIONARIO 3						
ITEM No.	EXPERTO 1	EXPERTO 2	EXPERTO 3	EXPERTO 4	EXPERTO 5	COINCIDENCIAS
1	2	2	2	2	2	5
2	2	2	2	2	1	4
3	2	1	4	1	4	4
4	2	1	2	2	2	4
5	3	3	3	3	2	4
6	2	2	4	4	3	4
7	4	2	4	4	4	4
8	2	1	3	2	2	3
9	2	1	2	2	1	3
10	3	1	3	4	3	3
11	2	2	4	2	2	4
12	2	4	4	4	4	4
13	3	3	3	3	3	5
14	1	1	2	2	1	3
15	2	2	2	2	2	5
16	1	1	3	1	1	4
17	1	1	2	1	1	4
18	1	3	2	2	2	3
19	1	1	3	3	1	3
20	1	1	2	4	2	4
21	2	1	1	2	2	3
						80

CUESTIONARIO 4						
ITEM No.	EXPERTO 1	EXPERTO 2	EXPERTO 3	EXPERTO 4	EXPERTO 5	COINCIDENCIAS
1	4	4	4	4	4	5

2	4	3	4	3	3	3
3	4	3	4	4	4	4
4	4	3	3	3	3	4
5	4	3	4	4	4	4
6	4	2	4	4	4	4
7	3	2	4	2	2	3
8	3	4	4	4	4	4
9	4	3	4	4	3	3
10	4	2	4	4	4	4
11	4	3	4	4	4	4
12	4	3	4	4	4	4
13	3	4	4	4	4	4
14	4	3	4	2	3	4
15	3	3	3	4	3	4
16	3	3	4	4	4	3
17	4	3	4	4	4	4
18	4	3	4	3	3	3
19	4	3	3	4	4	3
20	4	4	4	4	3	4
21	3	2	4	2	3	4
						79

CUESTIONARIO 5						
ITEM No.	EXPERTO 1	EXPERTO 2	EXPERTO 3	EXPERTO 4	EXPERTO 5	COINCIDENCIAS
1	4	4	4	4	4	5
2	3	3	3	4	3	4
3	3	3	4	4	4	3
4	3	3	3	4	3	4
5	3	3	3	3	3	5
6	3	2	4	4	2	4
7	2	2	3	2	2	4
8	4	4	4	4	4	5
9	2	3	4	4	2	4
10	3	4	4	4	4	4
11	3	3	3	3	3	5
12	3	2	4	3	4	4
13	3	3	3	3	2	4
14	3	3	3	2	2	3
15	2	3	3	3	3	5
16	3	3	3	2	3	4
17	2	2	2	2	2	5

18	2	4	3	3	3	3
19	3	2	4	3	3	3
20	3	4	4	3	3	3
21	2	2	3	2	3	3
						84

$$89 + 75 + 80 + 79 + 84 = 407$$

$$21 \times 5 = 105$$

$$105 \times 5 = 525$$

$$525 = 100$$

$$407 = X$$

Porcentaje de fiabilidad obtenido: 77,5%