

SISTEMATIZACIÓN DE LA IMPLEMENTACIÓN DE ESTRATEGIAS DE  
PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA UNIVERSIDAD DE ATACAMA – CHILE

ANGELA CAMILA GÓMEZ TOVAR  
STHEFANY SOLVEY GUERRERO CAICEDO

UNIVERSIDAD DE NARIÑO  
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA

2016

SISTEMATIZACIÓN DE LA IMPLEMENTACIÓN DE ESTRATEGIAS DE  
PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA UNIVERSIDAD DE ATACAMA – CHILE

ANGELA CAMILA GÓMEZ TOVAR  
STHEFANY SOLVEY GUERRERO CAICEDO

TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR EL TITULO DE PSICÓLOGAS

ASESORAS:  
DRA. SONIA BETANCOURTH ZAMBRANO  
ESP. MARÍA FERNANDA FIGUEROA PEÑA

UNIVERSIDAD DE NARIÑO  
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA

2016

### **Nota de Responsabilidad**

Las ideas y conclusiones aportadas en el siguiente trabajo de grado son responsabilidad exclusiva del autor. Artículo 1° del acuerdo No. 324 de octubre 11 de 1966 emanado del Honorable Consejo Directivo de la Universidad de Nariño.

NOTA DE ACEPTACION

---

---

---

---

---

Firma del presidente del jurado

---

Firma del jurado

---

Firma del jurado

San Juan de Pasto, Agosto de 2016

### **Resumen**

La presente sistematización fue de tipo retrospectiva y reconstruyó lo ocurrido en el periodo de marzo a diciembre de 2014. Se la asumió como recuperación de la experiencia en la práctica. Contó con un paradigma cualitativo y un enfoque hermenéutico. Buscó recuperar la experiencia de implementación de estrategias de pensamiento crítico con el fin de orientar las futuras prácticas en el mismo. Tuvo como objetivo sistematizar la implementación de estrategias de desarrollo de pensamiento crítico con estudiantes y docentes de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad de Atacama – Chile. En el diseño de investigación se adaptó el modelo de Jara (2011) quien propone una sistematización en cinco tiempos: punto de partida, preguntas iniciales, recuperación del proceso vivido, reflexión de fondo y puntos de llegada. Estos mismos tiempos fueron tenidos en cuenta para el plan de análisis que guió los resultados y la discusión. Los resultados dieron cuenta del contexto inicial de la experiencia antes de la implementación de estrategias así como los momentos significativos de la misma. La discusión se desarrolló considerando los principales aprendizajes obtenidos de la experiencia.

*Palabras clave:* Sistematización de experiencias, pensamiento crítico, habilidades, estrategias de enseñanza, educación universitaria.

### **Abstract**

This systematization was retrospective because reconstructed what happened from March to December 2014 and was taken as a recovery of the practical experience. It has a qualitative paradigm and a hermeneutical approach. It recovered implementation experience critical thinking strategies for target practice future in it. The aim was to systematize the implementation of development strategies of critical thinking with students and teachers of Law and Social Sciences Faculty of Atacama University - Chile. For the research design Jara's model (2011) who proposes systematization was used five times: Starting point, initial questions, lived recovery process, depth reflection and arrival points. These same times were considered for the analysis plan that guided the results and discussion. The results accounted for the initial context of experience before implementing strategies and significant moments of it, and meanwhile the discussion was developed considering the main lessons gained from experience.

*Sistematización de la implementación de estrategias de pensamiento crítico*

*Keywords:* Experiences systematization, critical thinking, skills, teaching strategies, college education.

## **TABLA DE CONTENIDOS**

<b>RESUMEN.....</b>	<b>5</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>5</b>
<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>9</b>
<i>SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS .....</i>	<i>11</i>
<i>PENSAMIENTO CRÍTICO.....</i>	<i>15</i>
<i>Estrategias de desarrollo de pensamiento crítico .....</i>	<i>17</i>
<b>OBJETIVOS.....</b>	<b>21</b>
<i>OBJETIVO GENERAL.....</i>	<i>21</i>
<i>OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....</i>	<i>21</i>
<b>METODOLOGÍA .....</b>	<b>21</b>
<i>PARADIGMA.....</i>	<i>21</i>
<i>ENFOQUE.....</i>	<i>22</i>
<i>TIPO DE INVESTIGACIÓN .....</i>	<i>22</i>
<i>DISEÑO Y PROCEDIMIENTO .....</i>	<i>23</i>
<i>PARTICIPANTES.....</i>	<i>25</i>
<i>TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN.....</i>	<i>26</i>
<i>Técnicas de recolección de información .....</i>	<i>26</i>
<i>Instrumentos de recolección de información.....</i>	<i>27</i>
<i>PLAN DE ANÁLISIS DE INFORMACIÓN .....</i>	<i>29</i>
<b>ELEMENTOS ÉTICOS Y BIOÉTICOS .....</b>	<b>31</b>
<b>RESULTADOS.....</b>	<b>32</b>
<i>EL CONTEXTO INICIAL .....</i>	<i>33</i>
<i>LOS MOMENTOS SIGNIFICATIVOS: ASÍ SUCEDIÓ.....</i>	<i>34</i>
<i>Se crea el plan.....</i>	<i>34</i>
<i>Manos a la obra .....</i>	<i>37</i>
<i>Sus puntos de vista .....</i>	<i>45</i>
<i>El cierre.....</i>	<i>47</i>
<i>La producción.....</i>	<i>47</i>
<b>DISCUSIÓN .....</b>	<b>48</b>
<i>LOS PRINCIPALES APRENDIZAJES .....</i>	<i>49</i>
<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>59</b>
<b>RECOMENDACIONES.....</b>	<b>61</b>
<b>REFERENCIAS .....</b>	<b>62</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>68</b>

**LISTA DE TABLAS**

Tabla 1. Caracterización del contexto inicial .....29

Tabla 2. Recuperación de la implementación de estrategias .....30

**LISTA DE FIGURAS**

Figura 1. Adaptación del modelo de Jara .....24



## **Introducción**

A continuación, se expone la necesidad de una sistematización de experiencias en cuanto a estrategias de desarrollo de pensamiento crítico, los elementos que justifican la realización de la misma y la fundamentación teórica que lo soporta.

Sistematizar experiencias en pensamiento crítico, comprende la incidencia que esta acción hace al mismo y a la generación de conocimiento práctico y contextualizado. López (2012) menciona que aunque el desarrollo de este pensamiento es una meta educativa de incuestionable validez es preocupante que el currículum carezca de estrategias que lo fomenten y que no se promueva el uso de la capacidad crítica en los estudiantes. Existe la necesidad de ayudar a los estudiantes a relacionarse de manera adecuada y funcional con una sociedad pluridimensional, abierta y expuesta al cambio en un conjunto de actividades humanas diferentes. Esto implica que el estudiante se forme para ser un profesional con habilidades en comprensión, análisis, síntesis, evaluación y renovación (Boisvert, 2004).

Pensando en la necesidad de generar un aprendizaje significativo en los estudiantes, la tarea fue desarrollar estrategias de enseñanza efectivas para la formación y desarrollo del perfil profesional. En el convenio realizado entre la Universidad de Nariño – Colombia y la Universidad de Atacama – Chile tuvo lugar la práctica profesional de Psicología durante el periodo de marzo a diciembre del año 2014 en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad de Atacama. Estuvo a cargo de un equipo de trabajo integrado por docentes y estudiantes de las dos universidades y contó con tres componentes: Clínico-comunitario, organizacional y educativo. Se sistematizó el componente educativo dado que los docentes y directivos de la Facultad ya mencionada identificaron como una necesidad prioritaria el desarrollo de pensamiento crítico, siendo este, el componente que abarcó mayor número de participantes y la mayor cantidad de tiempo. Además, existe la necesidad de contar con elementos que puedan guiar el proceso de implementación del sello de pensamiento crítico a partir de experiencias reales y contextualizadas en la Facultad. Este componente, foco de la presente sistematización, tuvo como objetivo la implementación de estrategias para el desarrollo de pensamiento crítico con estudiantes y docentes de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad de Atacama y se ancló a un

programa existente en la misma, denominado “Programa de Desarrollo de Habilidades de Aprendizaje - PDHA”

En esta práctica profesional, el componente educativo tomó por eje central el sello de pensamiento crítico que caracteriza a la Facultad, considerando además que el Departamento de Trabajo Social se encuentra implementando una malla curricular basada en él, tema por el cual surgió el convenio entre las dos universidades. Sin embargo, no se logró trabajar las mismas estrategias con todos los docentes, por lo que la presente sistematización de experiencias permite recopilar todos los aprendizajes obtenidos para ser socializados y así orientar la aplicación de las diferentes estrategias en las aulas.

La Universidad de Atacama es una universidad pública cuya casa central se ubica en la ciudad de Copiapó, en la región de Atacama – Chile y posee sedes en Santiago, Vallenar y Caldera. Esta institución tiene sus raíces históricamente ligadas a sus dos instituciones matrices: la Escuela de Minas y la Escuela Normal de Copiapó; forma profesionales en las áreas de Ingeniería, Humanidades y Educación, Ciencias Naturales, Ciencias Jurídicas y Sociales y las Tecnologías. Alrededor del 90% de los estudiantes de la Universidad de Atacama pertenecen a los niveles más bajos de la Prueba de Selección Universitaria PSU de toda la región. De ellos el 80% aproximadamente pertenecen a familias de bajos recursos económicos entre los dos últimos niveles en la región. La mayoría de estudiantes que ingresan a esta Universidad, han presentado dificultades de habilidades y conocimientos que constituyen pre-requisitos para el aprendizaje en la educación superior. La Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales tuvo origen en el año 1994 y comenzó a funcionar desde el año siguiente y consta de dos carreras: Trabajo Social y Derecho (Universidad de Atacama, 2012).

En esta sistematización de experiencias se realizó un ejercicio retrospectivo que permitió el intercambio de experiencias logrando una mejor comprensión sobre lo que se ha realizado. Ello con el fin de adquirir conocimientos teóricos a partir de la práctica y mejorarla y conocer cuáles fueron los retos, fortalezas, debilidades, aciertos y aspectos a mejorar logrando concretar aquellos aprendizajes para darlos a conocer y que puedan orientar nuevos procesos dentro del convenio realizado entre las universidades ya mencionadas, que cuenta con una vigencia de 5 años a partir del 2014.

Este estudio por tener un carácter internacional, contribuye a las Universidades de Nariño y de Atacama con elementos que permitan visualizar las distintas maneras de intervenir en pensamiento crítico, evidenciando los procesos llevados a cabo en el lugar, los resultados obtenidos de las intervenciones con estudiantes y docentes, y los aportes académicos y profesionales que se dieron a lugar en la que fue la primera práctica internacional del Departamento de Psicología de la Universidad de Nariño.

Teniendo en cuenta lo anterior es necesario comprender las definiciones de sistematización de experiencias, pensamiento crítico y estrategias de enseñanza las cuales se explican a continuación.

### ***Sistematización de Experiencias***

Jara (2011) refiere que la palabra sistematizar es entendida como clasificar, ordenar o catalogar datos e informaciones, sin embargo, en la educación popular se la entiende también como el obtener aprendizajes críticos de la experiencia, es por eso que no solo llama *sistematización*, sino *sistematización de experiencias*, entendiendo las experiencias como procesos complejos en las que intervienen factores objetivos y subjetivos que se encuentran en interrelación, como las condiciones del momento histórico en el que se desarrollan, las situaciones particulares que hacen posible esa experiencia, las acciones intencionadas que se realizan con sus reacciones, los resultados esperados e inesperados, las percepciones, intuiciones e interpretaciones que realizan las personas que intervienen en la sistematización y las relaciones que se establecen entre las mismas. La sistematización de experiencias produce conocimientos y aprendizajes significativos que posibilitan apropiarse de los sentidos de las experiencias, comprenderlas teóricamente y orientarlas hacia el futuro con una perspectiva transformadora (Jara, 2011).

Álvarez (2007) expresa que una sistematización se la realiza para recuperar, resignificar, comprender y valorar una práctica o experiencia puesto que posibilita un conocimiento más profundo de la realidad. De igual manera se puede retroalimentar la práctica con el fin de evaluar, investigar, cambiar y mejorar teórica y metodológicamente para formar nuevos conceptos de la realidad.

Respecto a quiénes sistematizan una práctica o experiencia, Ruiz (2001) plantea que las personas que pueden realizar este trabajo son quienes participaron de la práctica y están interesados en comprenderla y mejorarla, de igual manera el equipo de personas que externas que asesoran, apoya o facilitan el proceso, y por último, pueden realizar esta labor, personas externas contratadas o interesadas en sistematizar una práctica concreta; para este caso, quienes estuvieron durante la experiencia actúan con informantes y pueden apoyar los contactos con personas claves para la reconstrucción de la experiencia.

Ruiz (2001) menciona cuatro formas de asumir una sistematización

1. La sistematización como una recuperación de la experiencia en la práctica
2. La sistematización como producción de conocimiento
3. La sistematización como forma de empoderar los sujetos sociales de la práctica
4. La sistematización como investigación social

La Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación FAO (2004) realiza una clasificación del tipo de sistematización respecto al momento de inicio así:

- Retrospectiva: se realiza cuando la experiencia ya ha sido concluida e implica el rescate y reconstrucción de la misma y sus resultados se orientan a mejorar futuras intervenciones.
- Correctiva: Se inicia durante la ejecución de la experiencia e implica hacer un alto en el camino para analizarla y rescatar lo aprendido y sus resultados buscan rectificar o reorientar las acciones en curso para mejorar la intervención.
- Prospectiva: Se realiza desde el inicio de la experiencia y supone el desarrollo sistemático de la misma.

Teniendo en cuenta lo dicho por Ruiz (2001) y la FAO (2004) la presente correspondió a una sistematización retrospectiva y se la asumió como una recuperación de la experiencia en la práctica dado que rescató lo ocurrido en el periodo de marzo a diciembre de 2014 y su fin fue orientar futuras intervenciones en el desarrollo de estrategias de pensamiento crítico.

Jara (2011) identifica algunas de las características de la sistematización de experiencias:

- Produce conocimiento desde la experiencia con el fin de trascenderla.
- Recupera lo sucedido para interpretarlo y obtener aprendizajes.
- Identifica los principales cambios que se dieron a lo largo del proceso.
- Construye una mirada crítica sobre lo vivido permitiendo orientar las experiencias futuras con una perspectiva transformadora.
- Los protagonistas de la sistematización son los protagonistas de las experiencias y para realizarla pueden requerir apoyo o asesoría de otras personas.

Metodológicamente, Acevedo (2008, citado por Sánchez, 2010) afirma que la sistematización puede realizarse en tres fases no necesariamente secuenciales ya que interactúan en el proceso:

Primero, la reconstrucción entendida como la descripción de la experiencia.

Segundo, la interpretación que permite identificar los temas recurrentes y los significados que los actores le dan a la experiencia.

Tercero, la potenciación de la experiencia que busca la comprensión de la misma desde su perspectiva transformadora y sus posibilidades futuras.

A continuación se presentarán algunas sistematizaciones realizadas en diferentes ámbitos, algunas de ellas:

En la sistematización de experiencias se encuentra un estudio realizado por Castro (2008) en la Universidad de Costa Rica en el cual se sistematizan las experiencias didácticas con docentes por medio de las artes plásticas. En esta experiencia “la vivencia de los hechos artísticos facilitó el desarrollo de comentarios personales que contribuyeron al enriquecimiento de sus procesos creativos, y por lo tanto, a correlacionar lo aprendido con otros temas de interés” (p. 21). A partir de estas actividades los docentes desarrollaron su propia sensibilidad lo que a futuro les permitirá aplicar y compartir sus experiencias con sus estudiantes y así, tanto docentes como estudiantes, valorar el trabajo de cada uno.

Ramírez y Cardona (2010) presentan su sistematización de experiencias investigativas del proyecto “Hacia un Sistema de Estudio” en el Programa de Psicología de la Fundación Universitaria Católica del Norte modalidad virtual, en la que incluyen nueve experiencias comprendidas entre los años 2005 y 2009. Ellos reconocen que esta sistematización ha sido una oportunidad de extraer los hallazgos más importantes de las

investigaciones realizadas, los cuales posibilitan el mejoramiento del Programa de Psicología pues contribuye a los procesos formativos. A partir de esta sistematización se logran hacer recomendaciones sobre la continuidad y enriquecimiento de los procesos metodológicos, pedagógicos y didácticos de las asignaturas lo mismo que las estrategias de evaluación. La sistematización de experiencias aporta al crecimiento del lugar en el que se interviene, la acción ya realizada da paso a procesos futuros que le aportan significativamente.

La sistematización realizada por Alfaro et al. (2008) en Costa Rica sobre las experiencias de enfermería con personas que padecen trastornos mentales y sus familias devela la eficacia del proceso de atención de enfermería llevado a cabo. Esta sistematización permitió desarrollar una visión integral del trabajo realizado pues estuvo basada en una perspectiva de las necesidades individuales, generando una sensación de satisfacción personal y académica; de igual manera, los comprometió más con su profesión al querer alcanzar un paradigma transformador. Asimismo, se logró crear la necesidad de continuidad en la atención con la población objeto de estudio con el fin de establecer procesos de acompañamiento que brinden herramientas para avanzar en el cuidado de la salud.

Se realiza también una sistematización de experiencias de la práctica profesional de los estudiantes de Psicología de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD, en la ONG Grupos Humanos. Aquí, Ahumada (2014) afirma que por medio de la sistematización de experiencias se logró el análisis de los factores metodológicos y el impacto de las prácticas realizadas en la ONG, permitiendo así la construcción de nuevas formas de intervención e identificando aspectos que pueden ser mejorados en próximas prácticas. Asimismo, se logra reflexionar sobre las acciones futuras para enriquecer y reorientar las estrategias utilizadas por los practicantes. La elaboración de esta sistematización de experiencias permitió explorar nuevas maneras de realizar investigación siendo esto enriquecedor pues se evaluó, comparó, analizó y reflexionó sobre el quehacer del psicólogo y la forma en que realiza su práctica al igual que el apoyo de las instituciones involucradas y el impacto generado en la comunidad intervenida.

Las sistematizaciones aquí mencionadas demuestran cómo se da valor a las experiencias, potenciándolas para generar nuevas acciones y dando paso al fortalecimiento de procesos y conocimientos e incluso nuevas necesidades.

### ***Pensamiento Crítico***

Paul y Elder (2003) definen el pensamiento crítico como el proceso de analizar y evaluar el pensamiento; es auto-dirigido, auto-disciplinado, autorregulado y auto-corregido. Supone someterse a rigurosos estándares de excelencia y dominio consciente de su uso e implica comunicación efectiva, habilidades de solución de problemas y un compromiso de superar el egocentrismo y socio centrismo natural del ser humano.

En el campo de la educación, el pensamiento crítico se ha dado lugar por autores como John McPeck y Harvey Siegel quienes son mencionados por Bernal (2011) describiendo los elementos que cada uno considera más relevante dentro del contexto de la educación. John McPeck (s.f citado por Bernal, 2011) promueve la enseñanza del pensamiento crítico por medio de ejercicios que propendan al desarrollo y uso de éste. A los estudiantes se les debe motivar para que utilicen sus habilidades relacionadas con el pensamiento crítico. Asimismo, Harvey Siegel (s.f citado por Bernal, 2011) toma el pensamiento crítico como la capacidad para actuar y pensar en torno a razones fundamentadas en principios coherentes. No es suficiente con que el estudiante acepte los principios y razones de una ciencia, tecnología o cultura sino que se requiere, además, de una profunda aceptación de que todo razonamiento, es la base de las acciones y juicios propios que nos llevan a actuar de determinada manera.

Dentro de la educación es importante preguntarse qué estrategias son las más apropiadas para impartir las clases, es por eso que las utilizadas en las mallas curriculares cada vez se acercan más a la formación de un profesional competente y autosuficiente. Cuando en los procesos de enseñanza aprendizaje se hacen proyectos estáticos, el resultado es conservar el conocimiento sin contribuir al proceso intelectual. Es necesaria una educación para transformar estudiantes y profesionales críticos que construyan conocimiento (Menin, 2001). La educación superior busca la formación de un nuevo conocimiento a partir del anterior, generar una opinión propia y nuevas preguntas de investigación, procesos intelectuales que el pensamiento crítico agiliza y perfecciona.

Teniendo en cuenta estas definiciones, para esta investigación se entendió el pensamiento crítico como un proceso cognitivo que se propone interpretar, inferir, evaluar, analizar y reflexionar las situaciones dentro de un proceso mediante el cual se usa el conocimiento y la inteligencia para llegar de forma efectiva a la posición más razonable y justificada sobre un tema que, a la vez, se oriente a una acción justificada y a la producción de un discurso estructurado, objetivo y verificable que es indispensable en la educación superior pues no se necesita solamente una parte del conocimiento sino una preparación teórica – práctica del profesional y un sentido crítico y transformador de sí mismo que pueda garantizar que al egresar de la universidad aplique sus conocimientos de manera ética, competente, autocrítica y responsable (Menin, 2001; McPeck y Siegel citados por Bernal, 2011).

El docente juega un rol fundamental en el desarrollo de estrategias, Bain (2007) menciona que los mejores docentes universitarios son probablemente quienes tienen facilidades para crear el mejor entorno para el aprendizaje crítico natural, donde incluyen lo que quieren enseñar, mediante estrategias que resulten de agrado a sus estudiantes de modo que establecen un ambiente seguro para ellos en donde puedan aprender, intentar, ser retroalimentados y volver a intentar. Estos docentes reconocen la importancia de su propio trabajo intelectual y tienen el interés suficiente como para cuestionarse a sí mismos.

Se destacarán ahora las habilidades de pensamiento crítico mencionadas por autores como Facione (1998 citado por Campos 2007), Espíndola & Espíndola (2005), Cazares & Lopez (2006) y Bernal (2011), quienes las describen de la siguiente manera:

*Interpretación:* Entender, comprender y expresar el significado de diferentes situaciones, experiencias, datos, eventos o juicios, identificando lo más relevante. Esta habilidad permite la flexibilidad y la creatividad al buscar posibilidades sin perder la rigurosidad de los criterios lógicos.

*Análisis:* Tiene por objetivo profundizar el conocimiento de las partes como elementos de un todo complejo. Descomponer una situación en todas sus partes relevantes con el fin de descubrir nuevas relaciones, preguntas, conceptos o descripciones, dando lugar a la comparación de información, a la expresión de creencias, juicios u opiniones.



*Inferencia:* Identificar y determinar los elementos que se necesitan para llegar a conclusiones razonables, sensatas y posibles consecuencias, formular conjeturas e hipótesis considerando la información pertinente.

*Evaluación:* Cazares y López (2006) definen la evaluación como la “acción de comparar un objeto o situación real con una situación ideal considerando criterios del propio objeto o situación con los cuales se debe cumplir” (p.121). Valorar la credibilidad de las proposiciones, argumentos o formas de comportamientos y valoran también la fortaleza lógica de las relaciones entre enunciados, descripciones o preguntas.

*Explicación:* saber argumentar una idea, exponer su acuerdo o desacuerdo dominando la lógica de la razón y utilizando evidencia que demuestre lo planteado de manera reflexiva y coherente, justificando dicha idea con evidencia conceptual, contextual y opiniones propias.

*Metacognición:* se considera la habilidad más importante del pensamiento crítico y consiste en identificar y monitorear conscientemente las actividades cognitivas del individuo, analizando y evaluando los juicios propios de manera que permita la autorregulación del pensamiento.

### ***Estrategias de desarrollo de pensamiento crítico***

Una estrategia es una actividad mental que se activa con el fin de facilitar la adquisición de información (Carrasco, 2004 citado por Moreno, 2008). En lo educativo, una estrategia de enseñanza puede definirse como los actos que el docente realiza con el fin de dirigir el proceso de formación de sus estudiantes para lograr en ellos un aprendizaje significativo y así, permitir su autonomía, siendo capaces de aprender a aprender para lo cual el docente deberá ser quien despierte su interés e involucrarlos en su propio aprendizaje, siendo de esta manera, parte activa de su formación (Moreno, 2008).

La excelencia en el pensamiento debe ejercitarse de forma sistemática; el desarrollar pensamiento crítico y es de suma importancia en la toma de decisiones, cuestionamiento del funcionamiento típico de la sociedad y de la información impartida por los medios masivos de comunicación, sin mencionar actividades intelectuales importantes para la cotidianidad como la resolución de conflictos, comprensión lectora, análisis de información y fuentes confiables entre otras; las estrategias de enseñanza permitirían que dichas habilidades que

requieren un entrenamiento, se puedan desarrollar con la práctica continua en las aulas. Entre las estrategias de pensamiento crítico se encuentran:

*Juego de roles:* Es una actividad en el que, tal como indica su nombre, uno o más jugadores desempeñan un determinado rol, papel o personalidad. Cuando una persona hace un papel "X" significa que está interpretando uno que normalmente no hace. Gaete (2011) nombra a Krain & Lantis (2006) diciendo que el juego de roles da a los estudiantes confianza y un nivel más profundo en la dinámica de intercambio, fomenta en ellos las habilidades de comunicación oral y escrita, facilitando el proceso educativo y promoviendo el pensamiento crítico y las habilidades analíticas.

*Fichas de lectura:* Son formatos organizados de tal manera que los estudiantes al diligenciarlos logren realizar una lectura crítica, de manera minuciosa y comprensiva.

*Historietas:* Son una serie de dibujos que constituyen un relato, con texto o sin él. En este ejercicio, el estudiante plasma gráficamente un conocimiento recién aprendido y para ello lo asocia a eventos cotidianos con el fin de crear una historia que dé a entender dicho aprendizaje. Según Ausubel (1983) el aprendizaje significativo ocurre cuando una nueva información "se conecta" con un concepto relevante pre existente en la estructura cognitiva, esto implica que, las nuevas ideas, conceptos y proposiciones pueden ser aprendidos significativamente en la medida en que otras ideas, conceptos o proposiciones relevantes estén adecuadamente claras y disponibles en la estructura cognitiva del individuo y que funcionen como base de las próximas; además de ser una actividad entretenida en la que leer, recuerda su participación en los grupos sociales, dialoga, busca ejemplos, e inventa una historia que se dibuja.

*Controversia:* Es un tipo de debate en el que las personas de un mismo grupo defienden y atacan las dos partes de una situación, una a favor y otra en contra, e identifican puntos de encuentro para elaborar acuerdos y conclusiones. Betancourt, Enriquez & Castillo (2010) citan a Johnson y Johnson (1979, 1988, 1989, 1993) y a Beltrán (1996 y 1998), y mencionan que la controversia académica existe cuando las ideas, informaciones, conclusiones, teorías y opiniones de un estudiante son incompatibles con las de otro y tratan de llegar a un acuerdo. Existen ciertas habilidades implicadas en el pensamiento crítico desde la controversia estas son: habilidad para presentar posiciones

personales, entender las otras posiciones, hacer acuerdos, empatía intelectual, coherencia y argumentación (Betancourt, Enríquez & Castillo, 2010).

*Mapas conceptuales:* Son esquemas de organización de información que facilitan una rápida visualización de los contenidos de aprendizaje, favorecen el recuerdo de manera organizada y jerarquizada, permiten una rápida detección de los conceptos clave de un tema (Jaramillo, 2011).

*Ensayos:* Es un texto argumentativo que permite el análisis de una temática e involucra la lectura y la escritura crítica. Se entiende por lectura crítica como el nivel lector activo, reflexivo y analítico que permite descubrir de manera acertada los pensamientos, ideas y opiniones presentes en un texto lo que implica comprender lo que el autor quiere decir, evaluando sus argumentos y posiciones identificando su punto de vista (Gonzales, 2011). La escritura crítica es fundamental para el proceso de aprendizaje requiriendo de una disciplina intelectual; al escribir se traduce los significados internos y se plasman las ideas propias, esto requiere de una serie de acciones analíticas, evaluadoras y creativas (Paul & Elder, 2003).

*Meeting en cadena:* El Meeting, palabra que en español significa encuentro o reunión, se da cuando un grupo de personas se reúnen a discutir sobre un tema que se puede debatir, dan sus posiciones y argumentos. El Meeting en cadena entonces, surge cuando una opinión complementa y continúa la anterior y posteriormente ésta es complementada y continuada por otra persona.

*Sombreros para pensar:* Es una estrategia creada por Edward De Bono (1986) y destaca ciertos valores para estos sombreros: la representación de un papel definido, dirigir la atención a aspectos diferentes, la conveniencia y el establecer las reglas del juego, entre otros (De Bono, 1986). Los colores de estos sombreros son el azul, negro, blanco, verde, amarillo y rojo.

Por otro lado, el pensamiento crítico cuenta con antecedentes en donde se puede observar cómo propende a su desarrollo por medio de diferentes estrategias y cuáles han sido sus principales resultados.

Se encuentran investigaciones sobre pensamiento crítico enfocadas a estudiantes y docentes universitarios y la importancia de su aplicación en el aula como la de Guzmán y

Sánchez (2008), en México, donde se demostró cómo un Programa de capacitación para docentes tuvo efectos positivos en los estudiantes que tomaron clases con quienes egresaron de dicho Programa. Estos autores afirmaron que el “pensamiento crítico puede ser desarrollado dentro del aula y los estudiantes que piensan y reflexionan sobre ideas, conceptos y problemas en clase, generalmente obtienen mejores puntuaciones que sus compañeros que no están involucrados en este tipo de actividades” (p.195) (Guzmán y Sánchez, 2008).

De igual manera Montoya y Monsalve (2008) realizaron un estudio sobre estrategias didácticas para fomentar el pensamiento crítico en el aula en un cibercolegio de la Fundación Universitaria Católica del Norte y encontraron que es una labor esencial de todo docente generar espacios que lo desarrollen sin importar el área o el nivel académico. Se encontraron varias estrategias que pueden usarse para modelar el espíritu crítico, posibilitando la autonomía y madurez del estudiante, mediante la participación en el aula de clases, aportando los puntos de vista de cada uno y haciendo parte de la construcción del conocimiento.

La investigación de Velázquez y Figueroa (2012) realizada en la Universidad Tecnológica de El Salvador tuvo como principales resultados que el nivel de los estudiantes era bajo para su grado de estudios. Al analizar las posibles causas se encontró que la mayoría de las asignaturas cursadas por los estudiantes tienen un carácter conductista y una clase netamente magistral y concluyeron que es conveniente asegurar que los profesionales, ya formados, contribuyan con el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes, conduciéndolos al análisis y solución de los problemas sociales; para que este llegue a ser efectivo se requiere contar con un sistema educativo que lo potencie y desarrolle en todos los niveles (Velázquez y Figueroa, 2012).

Betancourt, Enríquez & Castillo (2010) en su estudio con estudiantes de la Universidad de Nariño, usaron la estrategia llamada “Controversia Socrática” la cual permitió que los contenidos de asignaturas se manejaran por parte de los estudiantes de una manera eficaz, eficiente y agradable. Esta estrategia, podría convertirse en dinamizadora de habilidades intelectuales y propiciar las condiciones idóneas para desarrollar las habilidades del pensamiento crítico de forma particular, teniendo en cuenta elementos que guíen el

proceso común para todos. Además, según mencionan las autoras, ésta estrategia estimula la lectura porque permite a los estudiantes darse cuenta de la importancia de estar bien informado para argumentar y contra-argumentar de una manera adecuada.

Estos estudios revelan la posibilidad de crear propuestas pedagógicas enfatizando en la necesidad de incorporarlas a lo largo de las carreras lo que motiva a continuar en la búsqueda de la optimización de las mallas curriculares y continuar investigando a cerca de las estrategias para el desarrollo de pensamiento crítico en la universidad.

### **Objetivos**

#### ***Objetivo General***

Sistematizar la implementación de estrategias de desarrollo de pensamiento crítico con estudiantes y docentes de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad de Atacama-Chile, 2014.

#### ***Objetivos Específicos***

Caracterizar el contexto inicial de la implementación de estrategias de desarrollo de pensamiento crítico con estudiantes y docentes de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad de Atacama-Chile, 2014.

Recuperar la implementación de estrategias de desarrollo de pensamiento crítico con estudiantes y docentes de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad de Atacama-Chile, 2014.

Analizar los aprendizajes obtenidos de la implementación de estrategias de desarrollo de pensamiento crítico con estudiantes y docentes de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad de Atacama-Chile, 2014.

### **Metodología**

#### ***Paradigma***

El presente estudio se basó en un paradigma cualitativo que estudia a los objetos y seres vivos en sus ambientes naturales y cotidianidad e intenta encontrar sentido a los fenómenos en función de los significados que las personas les otorguen. El investigador se introduce en las experiencias de los participantes para construir el conocimiento considerando las diferentes ideologías y características particulares de los individuos y siendo consciente que es parte del fenómeno estudiado. Este conjunto de prácticas

interpretativas se transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos (Hernández, Fernández & Baptista, 2010).

Gordon (2010) y Sánchez (2010) afirman que la sistematización de experiencias es una modalidad de investigación cualitativa que permite construir conocimientos nuevos a partir de la reflexión crítica sobre las experiencias vividas; es cualitativa también porque se fundamenta en la epistemología dialéctica e interpretativa lo que quiere decir que no hay distancia entre el investigador y el objeto o población investigada.

En la presente sistematización se retomó la información obtenida por las investigadoras quienes en su momento hicieron parte de la práctica profesional y conocieron las características relevantes de los participantes, y a partir de ahí, planificaron las estrategias que fueron aplicadas en el aula participando juntamente con docentes y estudiantes. Dichas intervenciones fueron plasmadas en informes y notas de campo que fueron parte de la recolección de información para su posterior análisis.

### ***Enfoque***

Según Ghiso (1999), la sistematización de experiencias desde el enfoque hermenéutico tiene como objetivo entender a profundidad los actores de proyectos socioculturales y educativos; pretende realizar interpretaciones dentro de un proceso en el que se develan las “intencionalidades, predisposiciones, hipótesis, sentidos y valoraciones que subyacen en la acción” (p.9). Así, por medio de este enfoque, la presente sistematización de experiencias permitió entender las características de la población, poner en manifiesto las dinámicas de los participantes durante la implementación de estrategias para el desarrollo de pensamiento crítico, los conocimientos adquiridos y habilidades desarrolladas y los aspectos culturales que son propios de su contexto que permearon las experiencias, dando legitimidad a los saberes adquiridos con el fin de extraer lecciones prácticas de la experiencia.

### ***Tipo de Investigación***

Se eligió la sistematización de experiencias definida como un proceso de análisis e interpretación crítica de cada vivencia obtenida durante un periodo de tiempo en el que se reconstruyen los hechos de manera minuciosa, teniendo en cuenta errores, aciertos,

potencialidades, los factores que intervinieron y los resultados obtenidos desde el punto de vista de quienes participaron del mismo con el fin de comprender teóricamente los sucesos para generar conocimiento y orientar acciones futuras (Jara, 2011). Este autor sostiene que lo que caracteriza la sistematización de experiencias es la producción de conocimiento desde las experiencias con miras a trascenderla, la valorización de saberes de todos los participantes y la complementación que tiene con la investigación la cual está abierta al conocimiento de diversas realidades, aportando al conocimiento vinculado con experiencias particulares (Jara, 2011).

En este estudio se hizo un proceso de ordenamiento y reconstrucción de las experiencias correspondientes al componente educativo de la práctica profesional de Psicología llevada a cabo en la Universidad de Atacama en el año 2014. Se estudió la experiencia en cada una de sus fases por medio de los registros obtenidos en el proceso con el fin de interpretar como lo sucedido, errores, aciertos y sus implicaciones desde la percepción de quienes participaron de la experiencia. Después, se realizó un análisis crítico de esta información a la luz de la teoría para extraer sus enseñanzas y comunicarlas con el fin de orientar las nuevas prácticas en el convenio entre las dos universidades o en contextos similares.

### ***Diseño y Procedimiento***

El diseño de la presente sistematización de experiencias es una adaptación del modelo de los cinco tiempos de Jara (2011). Dicho diseño es idóneo al presente estudio dado que cada paso es flexible de ser adaptado a cualquier experiencia.



Figura 1. Adaptación del modelo de Jara (2011).

Los cinco tiempos de Jara (2011) se describen de la siguiente manera:

*1. Punto de partida:* Consiste en haber participado de la experiencia, es decir, se parte de la propia práctica, lo que se hizo, pensó o sintió.

En este tiempo se ubicó el primer objetivo específico referido a caracterizar el contexto inicial de la implementación de estrategias de desarrollo de pensamiento crítico con estudiantes y docentes de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad de Atacama-Chile; se relataron los procesos de pensamiento crítico en los que se encontraba Facultad previos a la intervención de las practicantes.

*2. Las preguntas iniciales:* Se realizan preguntas orientadoras referentes a la experiencia a sistematizar.

En este tiempo se ubicó también el primer objetivo específico y se enfocó en identificar cuáles fueron los principales interrogantes que permitieron vislumbrar las líneas



de acción necesarias para la implementación de estrategias de desarrollo de pensamiento crítico.

*3. Recuperación del proceso vivido:* Se reconstruye la experiencia para identificar los momentos significativos ocurridos y se organiza la información disponible.

En este tercer tiempo se ubicó el segundo objetivo específico referido a recuperar la implementación de estrategias de desarrollo de pensamiento crítico donde se identificaron los momentos más significativos de la implementación que fueron la planeación de estrategias y la aplicación de las mismas en el aula. Para ello, se ordenó y clasificó en matrices la información, recogiendo los datos obtenidos durante la implementación compilada en los informes, notas de campo, conversatorios, actas de asesoría y registros fotográficos.

*4. La reflexión de fondo:* Se realiza una interpretación crítica sobre lo reconstruido identificando los distintos elementos que surjan para entenderlos y explicarlos, confrontando los hallazgos con otras experiencias o teorías.

Este tiempo se desarrolló a manera de discusión y en él se ubicó el tercer objetivo específico que apuntó a analizar los principales aprendizajes obtenidos de la implementación de estrategias de desarrollo de pensamiento crítico, enfocando lo anterior a la orientación de futuras intervenciones en el mismo.

*5. Los puntos de llegada:* Se realizan las principales conclusiones y afirmaciones resultantes del proceso en donde se dé respuesta a los objetivos planteados al inicio de la sistematización.

En este quinto y último tiempo se ubicó también el tercer objetivo específico. Se dieron las principales conclusiones y recomendaciones de la experiencia sistematizada.

### ***Participantes***

En la presente sistematización de experiencias se tuvo en cuenta a quienes hicieron parte del componente educativo de la práctica profesional:

Docentes de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad de Atacama – Chile; seis pertenecientes al Departamento de Derecho y nueve al Departamento de Trabajo Social quienes fueron asignados al Programa de Desarrollo de Habilidades de

Aprendizaje PDHA, Programa al que se vinculó el componente educativo de la práctica profesional y quienes también fueron parte de la experiencia.

Estudiantes de primer a quinto año de los Departamentos de Derecho y Trabajo Social, 250 y 110 estudiantes respectivamente, de la Universidad de Atacama-Chile, quienes participaron directamente de la experiencia a sistematizar.

Practicantes profesionales quienes llevaron a cabo los procesos en el lugar de práctica y responsables de realizar la presente sistematización.

### ***Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información***

La recolección de información desde el paradigma cualitativo es obtener datos de personas, comunidades o contextos en su ambiente cotidiano; dichos datos se convertirán en información que luego serán comprendidos y analizados para responder así a la pregunta de investigación. (Hernández, Fernández & Baptista, 2010). En la presente sistematización se tendrán en cuenta las técnicas e instrumentos de recolección de información que se describen a continuación.

#### ***Técnicas de recolección de información***

Las técnicas de recolección de información obtienen datos de fuentes primarias o secundarias. En este caso, las técnicas dirigidas a recoger información de fuentes primarias fueron el conversatorio y la observación, cuyos instrumentos fueron las notas de campo y el registro fotográfico; y la técnica destinada a obtener información de fuentes secundarias fue el análisis documental cuyos instrumentos fueron los informes, las actas de asesoría y la revisión teórica.

*Conversatorio:* Es una reunión concertada en la que el número de asistentes es limitado, conformado por personas que tienen intereses en común con el propósito de debatir un asunto. En el presente estudio se llevó a cabo un conversatorio con cada uno de los docentes de Trabajo Social y de Derecho en los que el asunto principal a tratar fue los procesos de desarrollo de pensamiento crítico con los que contaba la Facultad en el momento previo a la intervención de las practicantes en aspectos como los conocimientos teóricos, las estrategias más utilizadas para desarrollarlo y las necesidades percibidas en estudiantes y docentes para continuar con la inclusión del pensamiento crítico como sello de la Facultad (Ortiz, s.f.). El instrumento fue las notas de campo.

*Observación.* Consiste en utilizar los sentidos para observar hechos y realidades sociales presentes en las personas en el contexto donde desarrollan normalmente sus actividades (Ortiz, 2004). En la presente sistematización de experiencias las observaciones fueron realizadas durante los procesos de planeación con los docentes, intervención en el aula y evaluación de la implementación de estrategias de desarrollo de pensamiento crítico. Los instrumentos fueron las notas de campo y el registro fotográfico.

*Análisis documental.* Proporciona la recuperación y consulta de documentos. Se centra en el análisis de contenido en un contexto específico remitiéndose directamente al autor y posibilita la recuperación de información (Dulzaides y Molina, 2004). En la presente, se recurrió a los informes hechos de cada intervención, las actas de asesorías realizadas durante todo el año de práctica y se retomaron los marcos teóricos y de antecedentes.

#### ***Instrumentos de recolección de información***

Desde la sistematización de experiencias, entre los instrumentos de recolección de información se encuentran el diario de campo, actas, cuestionarios, protocolos y guías de observación. (Alvarez, 2007). Los instrumentos usados para la recolección de información en esta sistematización de experiencias fueron las notas de campo, registro fotográfico, informes, conversatorios y actas de asesoría.

*Notas de campo:* Son descripciones o relatos que se hacen sobre lo que ocurre en el escenario de observación. El objetivo de estas notas de campo es que el investigador logre capturar la experiencia vivida de los participantes al igual que el impacto que su presencia pueda generar sobre dicho escenario; proporcionan una oportunidad para aclarar los pensamientos propios del investigador y así planear el siguiente paso (Mayan, 2001). Las notas fueron realizadas durante cada conversatorio con los docentes y durante las observaciones de cada intervención realizada en el aula. En estas se plasmaron cómo se desarrolló la actividad y cuál fue el comportamiento de los estudiantes hacia la intervención, hacia los docentes y hacia las mismas investigadoras, y de los docentes hacia la los estudiantes y hacia la aplicación de las estrategias.

*Registro fotográfico:* Es una herramienta para recoger información durante el trabajo de campo, es tomada como el testimonio de situaciones en las que los sujetos de

estudio revelan características propias o de la situación en la que se encuentran, en ellas se puede observar las características de la población y del contexto que se quiere investigar de manera sistémica (Sverdlick, 2007). El mismo autor refiere que “el papel de la fotografía es conservar las huellas del pasado o ayudar a las ciencias en su esfuerzo por aprehender mejor la realidad del mundo” (p.163) (Sverdlick, 2007). Las fotografías fueron tomadas a los participantes en el proceso de implementación de estrategias de desarrollo de pensamiento crítico. En las fotografías se puede observar la participación de los estudiantes y docentes en las actividades, la conformación de equipos de trabajo, los materiales utilizados, las condiciones de los espacios físicos entre otros aspectos que forman parte de un conjunto de datos que posteriormente fueron analizados con el fin de comprender de manera amplia la experiencia.

*Informe:* Según la definición de la Real Academia Española (2001) un informe es una descripción, oral o escrita, de las características y circunstancias de un suceso o asunto. En el presente estudio se ha hecho uso de un informe escrito por cada actividad que consta de dos partes. La primera se elaboró como planeación previa a la actividad. La segunda parte del informe se elaboró posterior a la actividad donde se consignaron las observaciones que se realizaron durante el proceso. Dicho informe sirvió para registrar los elementos encontrados en cada una de las intervenciones y las apreciaciones de los docentes y estudiantes con respecto a la actividad.

*Actas de asesoría:* Se denomina acta al documento redactado durante una reunión de personas, por medio de un acta se registra todos los temas que fueron tratados en la misma, las personas que participaron, los acuerdos a los que se llegó y las tareas pendientes con su respectivo responsable (Tribuna Empresarial, s.f). En el proceso de práctica profesional se realizaron asesorías semanales en las que se comentaron las acciones planeadas para cada semana; las practicantes rendían un informe de los avances en cada uno de los componentes, información que se encuentra consignada en actas de asesoría con las fechas correspondientes y la firma de las practicantes y asesoras.

*Revisión teórica:* En este caso se retomó lo mencionado tanto en el marco teórico como en el de antecedentes teniendo en cuenta pensamiento crítico y sistematización de experiencias.

***Plan de Análisis de Información***

En el plan de análisis se tuvo en cuenta el diseño de los cinco tiempos de Jara (2011) los cuales fueron adaptados a los objetivos de la siguiente manera:

- Primer objetivo específico correspondió a primer y segundo tiempo
- Segundo objetivo específico correspondió a tercer tiempo
- Tercer objetivo específico correspondió a cuarto y quinto tiempo.

Los resultados abordaron el primer y segundo objetivo específico, y el tercero a manera de discusión.

Para este análisis, se realizó un vaciado de la información obtenida en los diarios de campo, informes de actividades y conversatorios, organizándola en las siguientes matrices:

*Caracterización del contexto inicial:* se describió cómo fue el comienzo de la experiencia al momento de la llegada de las practicantes a la Facultad en donde se identificaron los procesos de pensamiento crítico que se estaban llevando a cabo en la misma y las diferentes preguntas que surgieron en ese momento que permitieron orientar el foco central del eje educativo de la práctica profesional y la futura intervención en la Facultad.

Tabla 1.

*Caracterización del contexto inicial*

Caracterización del contexto Inicial		
Categoría	Subcategoría 1	Subcategoría 2
Punto de partida	Procesos de pensamiento crítico en los que se encontraba Facultad previos a la intervención de las practicantes	Malla curricular Manejo conceptual de pensamiento crítico por parte de docentes
Preguntas iniciales	Cómo, por qué, para qué y para quiénes se realizó la intervención	Preguntas orientadas a lo conceptual Preguntas orientadas a lo procedimental

*Recuperación de la implementación de estrategias:* Tuvo en cuenta los momentos significativos de la experiencia: la planeación con los docentes antes de las intervenciones en donde se identificaron las estrategias más usadas por ellos y las necesidades percibidas en función de los estudiantes y de ellos mismos como docentes; la implementación de las estrategias con estudiantes; las percepciones de docentes y estudiantes respecto a ellas; el cierre de la experiencia; y, los productos resultantes de la misma.

Tabla 2.

*Recuperación de la implementación de estrategias*

Recuperación de la implementación de estrategias		
Categoría	Subcategoría 1	Subcategoría 2
Momentos significativos	Planeación con docentes	Estrategias usadas por los docentes previas a la intervención
		Necesidades en pensamiento crítico percibidas por docentes respecto docentes
		Necesidades en pensamiento crítico percibidas por docentes respecto a estudiantes
	Implementación de estrategias con estudiantes	Sensibilización en estudiantes
		Aplicación de estrategias en el aula
		Retroalimentación a estudiantes y docentes
		Fortalezas del proceso y las estrategias
		Dificultades del proceso y las estrategias
	Percepciones de docentes y	Utilidad de la estrategia

estudiantes	Desarrollo de habilidades de pensamiento crítico
Cierre de la experiencia	Reconocimiento de la subjetividad en el proceso
Producción	Manual de estrategias de desarrollo de pensamiento crítico
	Ponencia en congreso nacional

### **Elementos Éticos y Bioéticos**

Las normas a las que se acogió este estudio para su desarrollo ético y legal en Colombia son la ley 1090 de 2006 y la resolución 8430 de 1993 del Ministerio de Salud de la República.

La ley 1090 brinda disposiciones generales para la conducta profesional del psicólogo y para este caso de investigación, dicta las normas que se tuvieron en cuenta para su desarrollo. El artículo primero de dicha ley menciona que la Psicología es una ciencia basada en la investigación y los profesionales dedicados a ella serán responsables de su estudio, metodología y materiales empleados en la misma, basándose en principios éticos de respeto y dignidad. El psicólogo debe asegurar la reserva de la información obtenida. En esta sistematización las practicantes se han hecho responsables de las acciones realizadas durante la práctica contando con la asesoría de los profesionales en Psicología tanto de la Universidad de Nariño como de la Universidad de Atacama, usándose material idóneo para la población. Los resultados de cada actividad fueron usados para fines académicos y manipulados únicamente por las practicantes, con absoluta reserva, guardando la dignidad de cada participante.

En las disposiciones para la investigación de la resolución 8430 de 1993, se dicta el prevailecimiento del respeto a la dignidad y la protección de los derechos y bienestar de las personas que sean sujetos de estudio. El artículo seis de dicha resolución establece que se debe contar con el consentimiento informado y por escrito del sujeto de investigación. Asimismo, el Código de Ética Profesional del Colegio de Psicólogos de Chile llama también a resguardar los derechos y bienestar de las personas participantes y de igual

manera, obtener el consentimiento informado firmado expresamente por quienes participen en el estudio especialmente cuando se contemple cualquier clase de registros que puedan ser usados posteriormente en algún reporte.

Teniendo en cuenta lo anterior se levantó dicho consentimiento, firmado por cada uno de los participantes y tal como esta resolución lo señala, protegiendo la privacidad de la persona partícipe del estudio. Es por eso que para hacer uso del registro fotográfico se utilizarán filtros en las áreas faciales que guarden las identidades de cada participante.

La propia sistematización de experiencias considera una dimensión ética. Álvarez (2007) refiere que aquí se hace un reconocimiento de cada participante como persona a partir del respeto el cual es generador de relaciones, interacciones y comunicación y que funciona además como garantía al momento de la toma de decisiones y al asumir los compromisos realizados en lo individual y social. Cada participante fue tratado con respeto y partiendo de ahí se generaron interacciones cordiales tanto con docentes como con estudiantes, facilitando la toma de decisiones durante todo el proceso de implementación de estrategias de pensamiento crítico.

La presente sistematización de experiencias se realiza con base en un proceso ocurrido durante la práctica profesional de Psicología en el año 2014 dentro de un marco del convenio entre la Universidad de Nariño y la Universidad de Atacama; convenio conocido por todos los participantes quienes a su vez estuvieron al tanto del proceso de implementación de estrategias de pensamiento crítico que se estaba llevando a cabo expresando su aprobación por medio del consentimiento informado en el cual avalaron que la información recogida pueda ser usada posteriormente para fines académicos de las practicantes. Si bien la fecha de la experiencia sistematizada corresponde al año 2014, y la fecha de presentación de la sistematización es el 2016, los documentos, registros e informes levantados en dicha experiencia han permanecido bajo la reserva de las investigadoras sin que haya habido oportunidad a su alteración o manipulación

### **Resultados**

Los resultados se realizaron teniendo en cuenta los tres primeros tiempos del modelo de Jara (2011): Punto de partida, preguntas iniciales y recuperación de la



experiencia. A continuación se relatará la experiencia ocurrida en función de los dos primeros objetivos específicos:

El primer objetivo, que corresponde al primer y segundo tiempo del modelo, narrará los procesos de pensamiento crítico en los que se encontraba Facultad previos a la intervención de las practicantes y el cómo, por qué, para quiénes y para qué se realizaría la intervención.

El segundo objetivo, que corresponde al tercer tiempo del modelo, narrará la recuperación de la experiencia en función de tres momentos significativos que apuntan a la planeación con los docentes, la implementación de estrategias con estudiantes, y la percepción de docentes y estudiantes respecto a las estrategias utilizadas.

### ***El contexto inicial***

La Universidad de Atacama en convenio con la Universidad de Nariño comenzó un proyecto de práctica profesional cuyo componente educativo se proyectó en pensamiento crítico. A la llegada de las practicantes a la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales se encontró que la misma había comenzado a implementar el pensamiento crítico como el sello de su Facultad. En los primeros días, al hacer el reconocimiento del lugar y de los procesos que se estaban llevando a cabo respecto al tema, se encontró que la carrera de Trabajo Social había hecho un cambio en su malla curricular integrando en ella el pensamiento crítico, misma que en el momento ya se estaba implementando. La carrera de Derecho por su parte, se encontraba iniciando este mismo proceso, es decir, estaban trabajando en una nueva malla curricular que incluya el pensamiento crítico.

Al tener la intención de abordar a toda la población estudiantil de la Facultad, una docente sugirió trabajar con un programa de la facultad que había comenzado a funcionar unos años atrás, el Programa de Desarrollo de Habilidades de Aprendizaje PDHA. En él se tomaba una asignatura por cada año académico tanto de Trabajo Social como de Derecho que a la vez serían las asignaturas en las que intervendrían las practicantes de manera que pudieran trabajar de primero a quinto año en las dos carreras. Consecuencia de este hecho, se tuvo un primer encuentro entre las practicantes y los docentes de Trabajo Social y de igual forma con los docentes de Derecho que participarían del proceso. En los dos encuentros se manifestó por parte de los docentes la necesidad de desarrollar habilidades de

pensamiento crítico en sus estudiantes y expresaron su disposición a ceder espacios de sus clases para las intervenciones. Dada la importancia de este pensamiento en la identidad de la Facultad, fue imperativo crear un plan de actividades que se llevaría a cabo en las aulas y a partir de ahí se plantearon preguntas orientadoras que guiaron el proceso a emprender.

Respecto a las bases teóricas, los primeros interrogantes que surgieron apuntaron a: ¿qué tanto conocían los estudiantes sobre pensamiento crítico? ¿Tenían todos los docentes una definición clara de los conceptos básicos del pensamiento crítico? ¿Desde qué autores se asumiría este tipo de pensamiento? ¿Cuáles estrategias habían usado los docentes para el desarrollo de pensamiento crítico? ¿Cuáles estrategias nuevas se podrían implementar?

Los interrogantes que apuntaron a los elementos procedimentales para la implementación de estrategias de desarrollo de pensamiento crítico fueron: ¿cuándo se podrían implementar las nuevas estrategias? ¿Cuánto tiempo se debería emplear para el uso de cada estrategia? ¿Cuáles eran las necesidades en docentes y estudiantes con respecto a pensamiento crítico?

Para dar claridad a estos cuestionamientos se acordaron encuentros individuales con cada docente que participaría del proceso para definir criterios con respecto a las estrategias que se trabajaría.

### ***Los Momentos significativos: así sucedió***

#### ***Se crea el plan***

Se llevaron a cabo los encuentros individuales con los docentes de Derecho y Trabajo Social por medio de conversatorios en donde se pudo cavilar sobre la situación actual de pensamiento crítico y su futuro abordaje. Con los dos grupos de docentes se encontraron elementos recurrentes que apuntaban a las estrategias ya usadas en el aula y sus necesidades. Según relataron los docentes Derecho y Trabajo Social, habían usado estrategias como debates, estudios de caso, mesas redondas, trabajos escritos y, en general, la clase participativa.

Al dialogar sobre las estrategias usadas comúnmente se encontró que para los docentes, el conocer la estrategia y su aplicación por medio de la práctica les significaba una facilidad para abordarlas y replicarlas. Afirmaban que estas podían surgir espontáneamente durante la clase y no necesariamente requerían de una planeación previa:

“a veces se parte de las opiniones que surjan en clase o las necesidades que se identifiquen en el momento” (Docente de Derecho, 2014).

Las estrategias usadas previas a la intervención promovían el desarrollo de habilidades de comunicación y oratoria de manera indirecta. No obstante, se encontró que estas estrategias abordaban solo algunas habilidades de pensamiento crítico y su enfoque principal era el desarrollo de contenidos y no este pensamiento: “lo que uno hace es preparar su clase para impartir todos los temas que se deben dar en cada nivel, aunque por ahí se desarrollan algunas habilidades críticas también” (Docente de Trabajo Social, 2014). Estas características guiaron a las practicantes a escoger las estrategias a desarrollar en la intervención conociendo así los aspectos que se debían afianzar, reforzar y mejorar.

En los encuentros con los docentes se pudo identificar las necesidades existentes a ser tenidas en cuenta al momento de la implementación de estrategias. Estas necesidades expresadas por los docentes apuntaron a dos poblaciones específicas: hacia ellos mismos como docentes y hacia sus estudiantes.

Sobre los docentes, manifestaron su necesidad de afianzar el conocimiento teórico-práctico sobre pensamiento crítico. Éste, al ser el sello de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, había sido escuchado en repetidas ocasiones por los docentes. Algunos de ellos habían realizado lecturas al respecto, otros referían tener ideas relacionadas, pero muy pocos podían llegar a conceptualizarlo. Comentaron a las practicantes que teóricamente necesitaban afianzar su conocimiento en el tema y ampliarlo.

También se encontró la necesidad de contar con estrategias que no requirieran demasiado tiempo para su planeación. Esta necesidad fue de importancia para las practicantes al momento de escoger las estrategias a aplicar. La intención, una vez terminada la práctica profesional, sería la continuación de la labor por parte de los docentes: “es bueno tener varias estrategias para dar las clases pero a veces no tenemos mucho tiempo para planearlas y no sabemos tampoco cómo abordar este tema del pensamiento crítico sin dejar de lado nuestra materia” (Docente de Derecho, 2014).

Se vio en los docentes la preocupación de no contar con estrategias que aborden el contenido de su asignatura junto con el pensamiento crítico. Ello les significaría ceder tiempos de su clase exclusivamente para la implementación de estrategias. Atendiendo a

esta preocupación, las practicantes decidieron no aislar el pensamiento crítico del contenido de la asignatura sino usarlo para desarrollar la estrategia. Así, se persuadió al docente a asumir la intervención de las practicantes no como un apoyo para potenciar su asignatura. Este hecho les implicó a las practicantes conocer los contenidos a trabajar en Derecho y Trabajo Social. Algunos docentes les facilitaron los textos y diapositivas del tema a trabajar. Para planear la estrategia se debió revisar el material y buscar la estrategia más idónea al tema.

En cuanto a las necesidades que los docentes de Derecho y Trabajo Social percibían de sus estudiantes, identificaron el fortalecer competencias de lectura y escritura “me preocupa que los alumnos no puedan realizar buenas lecturas ya que de ahí es de donde muchas veces parte la clase y si no entienden lo que leen entonces les va a ser más complejo comprender la clase” (Docente de Derecho, 2014).

Los hábitos de lectura de los estudiantes fue otra necesidad mencionada. La mayoría de ellos no cumplía con las lecturas requeridas para cada asignatura: “los chiquillos constantemente se quejan de la extensión o complejidad de las lecturas, a veces llegan a la clase sin leer y cuando deben leer en clase demoran mucho tiempo sin llegar a comprender en su totalidad el contenido del texto” (Docente de Trabajo Social, 2014). Hasta este momento ya se conocía que una de las estrategias más utilizadas por los docentes eran los trabajos escritos, por ello, se lo tuvo en cuenta para abordarlo en la implementación de estrategias.

La motivación intrínseca de los estudiantes también se incluyó en esta oportunidad: “deberíamos hacer algo para que se motiven a la adquisición y construcción de conocimientos sin que la meta principal sea la nota, sino el aprendizaje” (Docente de Trabajo Social, 2014). Refirieron que era un reto muy grande lograr la participación de sus estudiantes en clase. Conocer este hecho fue de importancia para las practicantes porque les significaba contar con habilidades propias de manejo de público para captar la atención de los estudiantes e incentivarlos a la participación.

Se recalcó como necesidad la urgencia de desarrollar en los estudiantes un pensamiento crítico que les permita mejorar sus habilidades intelectuales, esto aludiendo a que “los estudiantes necesitan conocer las ideologías o sistemas que se manejan en el país,

en su universidad y en su sociedad”, y que “son jóvenes que deberían tener una opinión argumentada y autónoma de su propio sistema” (Docentes de Derecho, 2014).

Al conocer las estrategias ya utilizadas por los docentes y las necesidades percibidas por los mismos, se pudieron proponer diferentes estrategias que utilizarían las practicantes acorde a la necesidad percibida de cada docente. Después de esta planeación se inició con la implementación de las estrategias de pensamiento crítico en las aulas donde se tuvo en cuenta estrategias que abordaran elementos importantes referidos por los docentes como la lectura crítica, escritura crítica y participación en clases. Se tomó estrategias y elementos, algunos de ellos ya puestos en escena anteriormente y en contextos similares, por autores como De Bono (1986), Gonzáles (2011), Betancourt, Enríquez y Castillo (2010) y Paul y Elder (2003).

#### ***Manos a la obra***

El segundo momento significativo fue la implementación de las estrategias en el aula. A la hora de comenzar a implementar las estrategias se dispuso de un encuentro con cada grupo de estudiantes donde se realizó la presentación de las practicantes, la socialización del convenio entre las dos universidades, y se explicó el objetivo de las intervenciones. Por último se firmó el consentimiento informado.

Se realizó la sensibilización a los estudiantes acerca del pensamiento crítico y la importancia de contar con estrategias para su desarrollo en la Facultad. En este espacio los estudiantes manifestaron no tener mucho conocimiento al respecto y su interés en las intervenciones de las practicantes. Sugirieron que fueran actividades constantes y no de solo unos meses. Fue de importancia conocer esta petición para las practicantes puesto que les suponía la motivación de los estudiantes para emprender este proceso. Al terminar la sensibilización se realizó una retroalimentación conceptual sobre pensamiento crítico.

No todas las estrategias se usaron en todas las aulas debido a que se planeaban de acuerdo a la necesidad considerada por el docente y al contenido de la asignatura. Las estrategias que se usaron fueron:

*Juego de roles:* Se llevó a cabo con los estudiantes de Derecho. En ella solo estuvieron presentes estudiantes y practicantes. Se tuvo en cuenta el principio docente de fomentar la participación en clase, y el principio logístico de organizar a los estudiantes en

grupos pequeños para garantizar la atención en la actividad. De esta manera, se dividió al grupo en equipos de tres personas en los cuales a uno de los estudiantes se le asignó el papel de docente mientras los otros dos serían los estudiantes que presentaban una prueba solemne. Se observó cómo algunos estudiantes que asumían el papel de docente, jocosamente imitaban al personaje. Esto no funcionó como un elemento distractor sino por el contrario, se continuaron realizando preguntas tal y como el docente lo haría en una prueba solemne.

En cuanto a habilidades del pensamiento crítico, pudieron fortalecerse la interpretación, el análisis y la reflexión. Ante una pregunta, lograron reconocer qué elementos teóricos les serían de relevancia para dar una respuesta, encontraron la manera de manifestarla y justificarla. Quien tomó el papel de docente debió ejercer una habilidad evaluativa al momento de considerar si la respuesta era correcta, y de no ser así hacer uso de la explicación para manifestarlo asertivamente, tal como un docente lo haría. Frente a esta actividad, los estudiantes afirmaron: “Se quita un poco el miedo cuando en el juego de roles simulamos que mi compañero o yo somos un profe porque nos podemos situar en una prueba solemne, y si nos equivocamos ahora no pasa nada porque los mismos compañeros nos corrigen sin el miedo de tener una mala nota” (Estudiante de Derecho, 2014).

*Fichas de lectura:* En esta estrategia se usaron ficha resumen, ficha de lectura crítica y ficha de análisis de un artículo. Se tuvo en cuenta el principio psicológico de aprendizaje por medio de la práctica; y el principio epistemológico, desde la teoría del pensamiento crítico, referido a la lectura minuciosa como herramienta de optimización del pensamiento. Las fichas de lectura exigían una lectura comprensiva y crítica. Esta estrategia se desarrolló en Derecho y Trabajo Social en distintas oportunidades y durante su aplicación no se contó con la participación de los docentes. Como elementos en común, durante su aplicación, se observó que a la mayoría de los estudiantes les costó desarrollar algunos de los ítems, especialmente en los que se requería identificar ideas principales de un texto y generalmente las confundían con ideas secundarias. Se encontró también una dificultad en algunos estudiantes quienes no cuestionaron las afirmaciones del autor, sin preguntarse para quién él escribía o cuáles eran sus principales conclusiones. Preferían llenar la ficha con agilidad antes que desarrollarla con lo solicitado. En varias ocasiones fueron necesarias las

recompensas, en este caso puntos a sus notas, para motivar a los estudiantes a salir de la comodidad y comenzar a cuestionar y analizar las realidades.

Se incluyeron todas las habilidades del pensamiento crítico: interpretación, análisis, inferencia, evaluación, explicación y metacognición. Las preguntas por sí mismas requerían del desarrollo de estas habilidades al momento de identificar una respuesta, analizar la lectura, interpretarla, evaluar si podría ser correcta y explicarla. La metacognición se dio en especial al momento de revisar el texto nuevamente; si bien leían para dar una respuesta en algunos momentos les fue necesario volver sobre lo leído y repensarlo para mejorar dicha respuesta.

*Historietas:* Se realizaron con los estudiantes de Trabajo Social. Se acudió al principio psicológico de andamiaje de la información. Las practicantes vislumbraron en las historietas una manera de persuadir la interacción en la clase trabajando el contenido de la asignatura y compartiendo con sus compañeros. Los estudiantes lograron asociar satisfactoriamente situaciones cotidianas con la temática de la asignatura y el contenido de la misma logró ser asimilado favorablemente. Para lograr en ellos la argumentación requerida, las practicantes se sentaron con cada grupo solicitando que expliquen su historieta y la teoría. Cada uno de los grupos lograron expresar con sus palabras lo aprendido y afirmaron: “es una forma distinta de tener la clase que nos distrae de la cátedra normal” (Estudiante de Trabajo Social, 2014).

Las habilidades del pensamiento crítico se dieron a lugar con esta estrategia. Los estudiantes debieron identificar y asociar correctamente la situación más acorde con la temática y explicarla por medio de una historieta, de modo que al verla, ésta pueda ser interpretada correctamente. La situación particular pudo ser vista desde la perspectiva teórica dándole otra mirada a la misma lo que llevó a la metacognición.

*Controversia:* Fue desarrollada con estudiantes de Derecho y Trabajo Social. Para ello se logró contar con la participación de los docentes. Esta fue una de las estrategias que desafió a los estudiantes y les motivo a participar de lleno. En Trabajo Social las practicantes participaron como moderadoras y la docente como observadora quien a su vez iba dando una calificación individual a sus estudiantes. Se hizo uso de un principio logístico de organizar a los estudiantes en el aula de manera que se generen dos grupos con

un número igual de participantes respectivamente y ubicarlos un grupo frente a otro. Se desarrolló también un principio epistemológico del pensamiento crítico que es la argumentación, y la generación de acuerdos. Al comenzar la actividad se dificultó a los estudiantes asumir determinada postura. Con el transcurrir de la misma lograron apropiarse de ella evidenciándose esto en la fuerza de sus argumentos e incluso en el tono de voz.

Una de las instrucciones que se debía acatar era esperar que el compañero terminara su intervención para que otro pudiera continuar, instrucción que en varios casos no se tuvo en cuenta pasando a irrespetar los turnos de cada uno. En esta primera parte se vieron expresiones de enojo entre los dos equipos además de levantar la voz, se retaban y aludían al compañero como si se tratara de un conflicto personal por lo que fue necesaria la intervención de las moderadoras y la docente para hacer un llamado al orden. En este punto, fue desafiante para las practicantes el manejo de grupo y debieron recurrir a habilidades asertivas para hacer frente a la situación.

En la segunda parte de la controversia se les pidió intercambiar puestos con el grupo opuesto, para pasar a defender las ideas que antes atacaron. Esta segunda parte se dio con mayor calma y se observó a los estudiantes más pensativos sobre los argumentos. Al finalizar se establecieron acuerdos. Al ver lo ocurrido en la primera parte de la controversia fue necesario realizar una actividad de respiración y relajación para aplacar los ánimos entre los estudiantes.

En Derecho, el docente se incluyó en uno de los grupos de la controversia y las practicantes actuaron como moderadoras. El docente aplicó un principio epistemológico del pensamiento crítico conocido como humildad intelectual. El docente entró a ser parte de la estrategia para poner su conocimiento al servicio de sus estudiantes y desafiarles a argumentar de manera sólida. En algunas ocasiones, los argumentos dados por un grupo, fueron considerados tan acertados que lograron silenciar a su adversario durante algunos minutos y les fue necesario tomar una pausa para replantear los argumentos; por eso refirieron: “nos hace falta fortalecer habilidades argumentativas y analíticas” (Estudiante de Derecho, 2014). La actividad requirió que después de un tiempo se cambiaran las posiciones, de manera que la posición antes atacada ahora debía ser defendida. Esto generó dudas al momento de continuar y no tenían claro qué argumentos dar, sin embargo,



lograron seguir con la actividad. Al finalizar, con ayuda del docente, se logró aclarar dudas y generar acuerdos y conclusiones donde todos los estudiantes participaron retomando las afirmaciones propias y contrarias.

La controversia dio a lugar que se desarrollaran las habilidades del pensamiento crítico al momento de analizar todos los elementos de la situación a la luz de la teoría que ya habían preparado, argumentar sus puntos de vista, refutar o aprobar la opinión contraria y controlarse sus propias emociones para mantener una postura objetiva.

Fue gratificante para las practicantes haber contado con la participación de los docentes pues de esta manera se pudo demostrar la eficacia de la estrategia y cómo podrían trabajarla en una próxima oportunidad.

*Mapas conceptuales:* Fueron desarrollados con los estudiantes de Trabajo Social, se logró contar con la participación de los docentes y se dieron en tres diferentes modalidades: mapa conceptual colectivo, mapa de mapas y mapa conceptual armable. Se observó que los estudiantes trabajaron adecuadamente con sus compañeros, entre ellos cooperaron para realizar un buen mapa conceptual considerando que su resultado sería un insumo útil para el estudio de una próxima prueba. Se presentaron algunas dificultades al establecer el orden jerárquico de la información por lo que las practicantes usaron el método socrático haciendo preguntas que logren aclarar estas relaciones. Se tuvo en cuenta el principio pedagógico y psicológico de la síntesis de la información, la memorización de términos para el estudio y el manejo de la información. Los estudiantes junto con las practicantes lograron argumentar las respuestas y cuestionar las de sus compañeros para finalmente establecer acuerdos. Esto les sirvió como preparación para una prueba que próximamente se tendría sobre el tema.

Se desarrollaron habilidades interpretativas, evaluativas, de inferencia y metacognición al final de la actividad. Los estudiantes afirmaron: “creo que la mayoría de nosotros aprendimos a hacer correctamente un mapa para analizar cada una de las partes que tiene un tema” (Estudiante de Trabajo Social, 2014).

Al finalizar cada mapa, los docentes realizaron la retroalimentación respectiva del contenido abordado y reconocieron la labor realizada por las practicantes lo que les significó a ellas una gran satisfacción por el trabajo realizado.

*Ensayos:* Se realizaron con estudiantes de quinto año de Trabajo Social durante varias clases. Se tuvo en cuenta el principio psicológico de aprendizaje por medio de la práctica, y el principio epistemológico propio del pensamiento crítico de desarrollar la habilidad explicativa. Se empezó con un ensayo realizado a mano el cual fue corregido por las practicantes y el docente. Los estudiantes cuestionaron el haber tenido que escribir un ensayo. Se explicó que la intención era conocer su capacidad para organizar las ideas y dar a conocer sus propios argumentos. En la revisión realizada por practicantes y docente se encontró una argumentación superficial centrada en opiniones personales. Se continuó dicho ensayo por dos sesiones más. Al disponer de acceso a internet, los estudiantes buscaron elementos para soportar su ensayo.

Fue interesante observar cómo los estudiantes iban mejorando su producción de textos. En cada revisión los errores disminuyeron, las ideas eran más precisas, y se tomaban más tiempo para buscar en la web paginas confiables y así poder citar a los autores. Se entregó a los estudiantes guías escritas sobre lectura y escritura crítica, y guías sobre redacción. El texto final dio como resultado un ensayo tal y como se lo había solicitado: argumentativo y propositivo.

En todo lo anterior se vieron involucradas habilidades de interpretación, reflexión, evaluación, inferencia, análisis, explicación y metacognición. Los estudiantes refirieron: “me sentía como aprendiendo a escribir y eso que ya estamos haciendo la tesis” (Estudiante de Trabajo Social, 2014).

*Meeting en cadena:* Esta estrategia se realizó en Derecho y no se logró contar con la participación del docente. Se realizó una lectura en grupos para que todos los estudiantes tengan la misma información sobre el tema a tratar. Después, se explicó la actividad en la que un estudiante debía socializar su opinión acerca del tema respaldándose en la teoría y el compañero que continúe debía hablar desde la misma línea de ideas del compañero anterior. La mayoría de estudiantes prestó atención a sus compañeros conectando sus ideas con las del resto del grupo y aunque les resultó difícil hacerlo al comienzo, las practicantes tuvieron que prestar mucha atención a las argumentaciones sostenidas por los estudiantes y hacer que la actividad fluya con agilidad. En esta actividad se generó la participación de todos los presentes y las opiniones comenzaron a tener una mejor argumentación. Los

estudiantes manifestaron que si se repitiera varias veces este ejercicio, aprenderían a hablar con coherencia ante el público al hacer un análisis de la situación de manera rápida y al fortalecer la escucha atenta de los argumentos del otro. Refirieron que “es más que estar ahí sentados escuchando, hoy se puso en práctica nuestras habilidades y yo pude hacerlo sin equivocarme, me gustó mucho” (Estudiante de Derecho, 2014).

En esta actividad se vieron involucradas habilidades explicativas y reflexivas gracias a que los estudiantes no tenían un turno premeditado para intervenir y sus respuestas debían ser rápidas para continuar con el discurso anterior sin perder el hilo conductor y dándose a entender al resto de sus compañeros.

*Sombreros para pensar:* Se realizó con Trabajo Social y estuvieron presentes los docentes quienes también participaron de la estrategia junto con los estudiantes. Se trabajó bajo el principio epistemológico del pensamiento crítico referente a la metacognición, pensar el propio pensamiento, y los principios logísticos de la preparación de los sombreros con sus respectivos colores. Se tomó una situación en particular para ser abordada a la luz de sus aspectos negativos, positivos, soluciones, emociones generadas y con objetividad para lo cual se hacía uso de los sombreros. Al explicar la temática se comenzó a pedir opiniones desde una postura determinada y la participación no se hizo esperar. Los estudiantes levantaron la mano para solicitar un sombrero del color que correspondía a la postura que querían dar. Después, entre ellos mismos se motivaron a la participación cuando un estudiante le entregaba uno de los sombreros a su compañero de manera que todos se vean incluidos en la actividad. Se observó que si bien el color del sombrero determinaba desde qué perspectiva se debían opinar, se presentaron algunas confusiones. Por ejemplo, cuando se hablaba de aspectos negativos se referían también aspectos emocionales. Los estudiantes comentaron: “a veces es difícil pensar objetivamente sin involucrar las emociones pero quisiéramos saber identificar concretamente en una situación cuáles son los aspectos positivos, negativos y las posibles soluciones” (Estudiante de Trabajo Social, 2014).

Se requirió que el estudiante identifique los diferentes puntos de vista y elementos a considerar además del propio. Lograron reconocer dificultades al momento de separar las emociones de lo objetivo o de los aspectos positivos o negativos llevándolos a desarrollar la

habilidad de metacognición puesto que pensaban sobre lo pensado y lograron reflexionar y evaluar sobre sus propios argumentos y los de sus compañeros.

Al finalizar todas las actividades se tuvo un momento de retroalimentación, es decir, en cada clase se explicó a los estudiantes las habilidades del pensamiento crítico que fueron puestas en práctica para que ellos pudieran reconocerlas, también se dio lugar a las preguntas que fueron resueltas por las practicantes con apoyo de los docentes que estuvieron presentes.

Todo este proceso de implementación de estrategias para el desarrollo de pensamiento crítico fue enriquecedor. Entre las fortalezas más sobresalientes se pudo encontrar que las estrategias implementadas incrementaron la participación en el aula. Cuando esta experiencia comenzó, costó un poco de trabajo lograr que los estudiantes se implicaran en todas las actividades. Al principio las practicantes asignaban los turnos de participación, mas al finalizar la aplicación eran ellos quienes solicitaban la palabra de manera autónoma. Estas estrategias también comenzaron a hacer parte de los métodos de estudio de los estudiantes como por ejemplo las fichas de lectura o los mapas conceptuales, se pudo observar a los estudiantes adoptando estos elementos para prepararse para sus pruebas parciales y finales.

La mayoría de los comentarios que los docentes hicieron hacia las estrategias apuntaban a la novedad de las mismas. Algunos docentes refirieron: “anteriormente era difícil encontrar una estrategia en donde el resultado no fuera únicamente la diversión porque cuando la hacíamos los estudiantes participaban y les gustaba pero no se miraba que hubiera una adquisición de conocimiento” (Docente de Trabajo Social, 2014). Es por eso que rescataron la utilidad de la retroalimentación al finalizar cada actividad: “es importante decirles a los estudiantes en qué punto estaban desarrollando pensamiento crítico para que ellos mismos lo reconozcan”. Por último afirmaron: “me gusta el énfasis que se le hace al contenido de la asignatura durante el desarrollo de la estrategia” (Docentes de Derecho y Trabajo Social, 2014).

Al igual que se encontraron fortalezas también hubo debilidades durante el proceso de implementación de estrategias de desarrollo de pensamiento crítico. Una de ellas, consistió en la preparación previa de las lecturas por parte de los estudiantes; sin ellas, no

era posible abordar la actividad por lo que fue necesario otorgar un tiempo de la clase para ello acortando el tiempo de la misma. Otra debilidad identificada por los docentes fue la falta de una rúbrica de evaluación para la calificación de la actividad puesto que, al abarcar contenidos, los docentes requerían que se pudiese generar una nota de ella.

En Derecho, una debilidad se dirigió hacia las fichas de lectura por el hecho que no podían ser aplicadas a todos los textos con los que ellos interactúan frecuentemente. Docentes y estudiantes afirmaron: “las fichas de lectura no pueden ser aplicadas a todos los textos porque en nuestra carrera manejamos algunos de tipo jurídico como resoluciones, leyes o demandas” (Docente y estudiante de Derecho, 2014). En la estrategia de la historieta, si bien se rescató la novedad y utilidad de la misma por parte de los docentes, observaron dificultad al dar una calificación a un aspecto subjetivo como lo es el dibujo por lo que ellos mismos sugirieron complementar esta estrategia con otros ítems objetivos. Dentro de estas debilidades, se encuentra la ausencia de algunos docentes al momento de realizar la actividad, esto significó desconocer la dinámica de la misma, los logros alcanzados y cómo podría ser usada en una próxima oportunidad por ellos mismos.

Acorde a las necesidades del momento, las estrategias no lograron ser usadas en todas las aulas, y docentes y estudiantes conocieron solo algunas de ellas. Para subsanar este hecho, y para que los docentes cuenten con estas nuevas estrategias, fueron plasmadas en un manual con el fin de tener a mano las instrucciones para su aplicación, que a su vez son susceptibles de adaptarse a cualquier temática.

### ***Sus puntos de vista***

Al terminar la aplicación de las estrategias, se generaron cortos espacios en donde los estudiantes y los docentes que habían participado de la actividad podían dar sus opiniones, percepciones y sugerencias hacia la misma. Esta acción sirvió de retroalimentación para las practicantes.

Entre estas apreciaciones se encontró que las más frecuentes se enfocaban en la utilidad de las estrategias y en la manera cómo contribuían al desarrollo de habilidades de pensamiento crítico: “es necesario contar con estrategias que promuevan no solo la participación sino el desarrollo del pensamiento crítico puesto que es el sello de nuestra Facultad y aún más, que al aplicarlas, se aborde de manera simultánea los contenidos”;

“nunca se dejó de lado el tema de la asignatura, incluso se abrió un espacio de preguntas para que cualquier duda sea despejada” (Docentes de Trabajo Social). Saber esto fue gratificante para las practicantes puesto que al planear las estrategias se procuró ser cuidadosas de no excluir los contenidos de la asignatura.

En la opinión de los docentes y estudiantes las estrategias fueron novedosas ya que la mayoría de clases hasta antes de la intervención de las practicantes habían sido magistrales. En estas estrategias las apreciaciones principales reconocidas por ellos se dirigieron a la participación del estudiante en todo el proceso de implementación siendo él el principal actor en la construcción del conocimiento: “los chicos hicieron la clase con nuestra guía, eso fue maravilloso, verlos discutir y explicar los temas por ellos mismos” (Docentes de Trabajo Social).

Respecto a las lecturas y escrituras críticas, los estudiantes afirmaron que no estaban acostumbrados a hacer lecturas minuciosas o a tener que explicar con detalles los argumentos de sus ideas: “nunca habíamos tenido que leer con tanto detenimiento”, “habían cosas que no había entendido hasta que yo mismo lo leí despacio haciéndome las preguntas que las fichas proponían” (Estudiante de Derecho, 2014). Esto permitió inferir a las practicantes que se logró llevar a los estudiantes a nuevas formas de abordar críticamente una lectura y subsanar en alguna medida otra de las necesidades que los docentes percibían en sus estudiantes.

Sobre los materiales que se usaban en las estrategias, docentes y estudiantes comentaron que elementos como los sombreros de colores, las fichas del mapa armable, las fichas de lectura y escritura crítica no habían sido usados antes y esta fue la oportunidad de hacerlo e interactuar con ellos usándolos como vehículo a la adquisición del conocimiento.

Se reconoció por parte de ellos las nuevas formas de debate que se dieron en estrategias como la controversia y el meeting en cadena dado que permitieron una discusión ordenada donde se escucharon los argumentos del otro, se pusieron en duda los argumentos propios, se establecieron acuerdos y obtuvieron conclusiones: “los debates que hacíamos no eran así, uno solo hablaba y a veces se discutía” (Estudiante de Trabajo Social, 2014).

En cuanto al desarrollo de habilidades se encontró que, según estudiantes y docentes, varias habilidades de pensamiento crítico se habían fortalecido: “si bien con otras

actividades se desarrollaban algunas habilidades del pensamiento crítico, no era muy consciente de esto, ahora sabemos mejor qué es analizar o reflexionar y somos un poco más conscientes de cuándo lo hacemos” (Estudiante de Derecho, 2014). Estas habilidades mencionadas se dirigieron a: la interpretación, la explicación y la metacognición.

Los docentes también refirieron que los estudiantes, por medio de las estrategias, desarrollaron otras habilidades además del pensamiento crítico, entre las cuales distinguen la comunicación oral y escrita, la utilización de normas para la redacción, y la lectura comprensiva.

### ***El cierre***

Al finalizar la implementación de estrategias e irse acercando la terminación del año de práctica profesional, las practicantes junto con docentes y estudiantes realizaron reuniones de cierre donde las practicantes agradecieron a los docentes y estudiantes su colaboración y participación constatare. Fue un momento muy emotivo y agradable para ellas porque pudieron reconocer la empatía y amabilidad demostrada por la comunidad educativa y se realizaron varios comentarios sobre los aportes que este proceso de implementación de estrategias había traído a la Facultad. Los docentes manifestaron sus agradecimientos valorando esta primera experiencia de internacionalización como un espacio enriquecedor para ellos ya que al participar aprendieron nuevas maneras de intervenir en sus clases. Los estudiantes agradecieron el trabajo realizado con ellos y se manifestaron su interés en continuar participando de experiencias de este tipo.

Se dejó a cada docente, una carpeta donde contenía los recursos usados para algunas estrategias como las fichas de lectura y guías para ensayos. Esto con el fin de seguir siendo usadas en las aulas para continuar con el proceso de desarrollo de pensamiento crítico.

Por todo lo anterior, se puede decir que si bien esta etapa recurre más a elementos subjetivos, es de importancia reconocer dicha subjetividad no como el desvío de un análisis crítico al proceso realizado, sino como un potenciador de la experiencia.

### ***La producción***

Como producto de la implementación de estrategias de desarrollo de pensamiento crítico, las practicantes crearon un manual que consignó todas las estrategias utilizadas incluyendo los conceptos básicos sobre pensamiento crítico, la explicación de las

estrategias, los pasos a seguir, el material a utilizar y una sugerencia de evaluación. Se tuvo en cuenta que las estrategias que se plantearon en el manual se mostraran susceptibles a las adaptaciones que se consideren necesarias, ya que no se trata de una metodología rígida, sino de una guía que los docentes pueden tomar para abordar sus clases. El día de la socialización del proyecto de práctica el manual fue entregado a los docentes siendo este acto motivo de orgullo para las practicantes dado que fue asumido como una manera de corresponder a la Universidad de Atacama dejando un material que podía ser utilizado por los docentes para continuar con el proceso de la implementación del sello de pensamiento crítico en la Facultad.

Un segundo producto fue la ponencia realizada por las practicantes en el congreso estudiantil denominado: “Sexto Congreso Nacional de Estudiantes de Trabajo Social: del Pensamiento Crítico a la Acción transformadora” donde se dio a conocer a estudiantes de la Universidad de Atacama y otras universidades del país el trabajo realizado con docentes y estudiantes y los principales resultados obtenidos.

### **Discusión**

La discusión se realizó considerando el cuarto tiempo del modelo de Jara (2011): reflexión de fondo, con el fin de dar respuesta al tercer objetivo específico de la presente sistematización que apuntó a analizar los aprendizajes obtenidos de la implementación de estrategias de desarrollo de pensamiento crítico con estudiantes y docentes de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad de Atacama-Chile, 2014.

La sistematización de experiencias se realiza para recuperar, resignificar, comprender y valorar una práctica o experiencia puesto que posibilita un conocimiento más profundo de la realidad (Álvarez, 2007). Haber realizado esta sistematización, permitió ahondar en los distintos momentos en los que se dio la experiencia y así, comprenderlos desde diferentes perspectivas con el fin de orientar las futuras prácticas en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad de Atacama y en el tema pensamiento crítico como tal.

El presente ejercicio investigativo también se lo realiza para retroalimentar la práctica con el fin de evaluar, investigar y, mejorar teórica y metodológicamente para formar nuevos conceptos de la realidad (Álvarez, 2007). Por lo anterior, esta discusión



apunta no solo a los principales aprendizajes obtenidos, sino también a cómo éstos sirven de base para las futuras experiencias de práctica en la Universidad de Atacama y en pensamiento crítico considerando que el convenio en entre esta Universidad y la Universidad de Nariño cuenta con una vigencia de cinco años a partir del 2014.

### ***Los principales aprendizajes***

Esta experiencia se caracterizó por la riqueza de personas y elementos con los que se trabajó. Es por eso que los aprendizajes obtenidos consideran a la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad de Atacama, a los estudiantes, a los docentes, a las estrategias de pensamiento crítico, al pensamiento crítico como tal y a la experiencia de sistematización en general.

Para iniciar con estas consideraciones se parte de los aprendizajes obtenidos desde el momento de llegada al lugar donde iniciaría el proyecto de práctica profesional. Respecto a la adaptación a un nuevo contexto, la lección fundamental fue mantener siempre una postura integradora y propositiva. Postura integradora, considerando que las practicantes se vieron en la necesidad de incluirse en el cuerpo de trabajo docente. Para la identificación de las necesidades y elección de estrategias estuvieron incluidos profesionales de Derecho, Trabajo Social, Psicología y Sociología, interdisciplinariedad que aportó una enorme riqueza a la planeación y al replanteamiento de las estrategias a utilizar. Postura propositiva, ya que las reuniones de carácter reflexivo con los docentes también facilitaron el diálogo y la discusión permanentes, ellos desde su área y experiencia y las practicantes desde los aportes en pensamiento crítico, psicología y experiencias académicas previas. Aquello permitió la generación de buenas relaciones para el trabajo en equipo con los docentes en medio de un ambiente crítico y creativo que propició empatía al alegrarse con los aciertos y también al sortear algunos obstáculos encontrados en el proceso.

Durante el proceso de elección y planeación de las estrategias a utilizar en las aulas de clase para desarrollar pensamiento crítico en los estudiantes, los docentes encontraron varias inquietudes respecto a su papel en el proceso puesto que si bien había una intención de implementar el pensamiento crítico en las aulas, no sabían cómo hacerlo. Es aquí donde se resalta como un principal aprendizaje, la importancia de la labor docente en el desarrollo de su estudiante sobre lo cual Menin (2001) afirma que es el docente quien debe tratar de

enseñar a sus estudiantes “a pensar el pensamiento, reformular las preguntas, dudar de lo establecido, y buscar nuevas soluciones, y llevarlo así, al uso crítico, cuestionador, y creador del conocimiento” (p. 59); y esto fue lo que se pretendió conseguir con la implementación de estrategias.

La implementación de estrategias dejaron una lección más: la importancia de actuar como moderador imparcial. En el desarrollo de pensamiento crítico, los estudiantes al verse confrontados generan nuevas preguntas; en sus aportes orales o escritos cuestionan constantemente a su gobierno, a sí mismos, a la Universidad, incluso a su familia, momento en el que sacan a flote todas las emociones que esto les genera, la consigna entonces es mantenerse en una postura objetiva que dé espacio al desarrollo de los múltiples puntos de vista que surjan durante las clases y evitando que se cohíban otros.

Se debe brindar al estudiante la confianza de equivocarse y volver a intentar, que el estudiante tenga claro que ese es su espacio para expresarse, debatir, argumentar su propio punto de vista, llegar a acuerdos, y analizar las situaciones sin llegar al punto de enemistarse con alguno de sus compañeros. Es ahí donde el docente y/o moderador manejará estas situaciones propendiendo a que el estudiante aprenda a controlar sus emociones mientras se le da la posibilidad de expresarse sin juzgarle y de esta manera, cumplir con la verdadera labor de la educación superior la cual según Menin (2001) apunta a la búsqueda de nuevos conocimientos, la generación de una opinión propia y nuevas preguntas de investigación, los cuales se agilizan y perfeccionan con el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes.

El ser un buen moderador y saber propiciar el espacio para el desarrollo de pensamiento crítico aportará a que se desarrollen en los estudiantes características críticas que apuntan a la claridad en lo que se dice, a la búsqueda razones entre diversas fuentes de información siendo conscientes también de su propio sistema de creencias, a considerar varios puntos de vista, y si es el caso estar dispuesto a cambiar el suyo (Ennis, sf, Citado por Bernal, 2011).

Para que haya desarrollo de pensamiento crítico, el estudiante debe estar implicado en cada una de las estrategias participando activamente. No todos se interesan por los mismos aspectos, ni para todos fue fácil concentrarse en lo que estaban realizando, de

manera que el docente debe buscar maneras de motivar al estudiante. John McPeck (s.f citado por Bernal, 2011) afirma que a los estudiantes se les debe motivar para que utilicen sus habilidades relacionadas con el pensamiento crítico y esto es lo que se logra por medio de las estrategias, haciéndolas entretenidas para los estudiantes. También es válido para este propósito pedirles su opinión directamente o hacerles preguntas al azar, lo que les permitirá esforzarse y obtener un óptimo desarrollo del pensamiento crítico.

Esta participación no debe ser responsabilidad exclusiva de los estudiantes sino también de los docentes puesto que durante la intervención de las estrategias solo algunos de ellos estuvieron presentes y participaron junto a sus estudiantes, lo que lleva a pensar que si bien se menciona por parte de los docentes su preocupación por el desarrollo de pensamiento crítico en sus estudiantes, no fue evidenciado en la participación pudiendo ser tomada esta ausencia como desinterés por parte de los estudiantes afectando en su motivación. López (2012) menciona que aunque el desarrollo de este pensamiento es una meta educativa de incuestionable validez es preocupante que el currículum carezca de estrategias que lo fomenten y que no se promueva el uso de la capacidad crítica en los estudiantes. Por ello, se hace un llamado a los docentes, al aprovechamiento de todas las oportunidades que se presenten, concordando con Ecurra & Delgado (2008) quienes afirman que la mejor educación de este siglo debiese tener como base principal el aprendizaje de pensamiento crítico.

Para la mayoría de los estudiantes probablemente era más cómodo sentarse a escuchar al docente diciéndoles lo que debían saber de un tema, sin embargo, para desarrollar el pensamiento crítico fue de vital importancia que se incomodara al estudiante, acudiendo a la indignación por los temas de injusticias y desigualdades en el país, para lograr nuevas propuestas por parte de ellos y varios aportes enriquecedores en su proceso formativo. Sobre esto, Menin (2001) plantea que es necesaria una educación para transformar estudiantes en profesionales críticos que construyan conocimiento. Por medio de las estrategias de desarrollo de pensamiento crítico el estudiante no hizo parte de un proyecto estático sin que contribuya a su proceso intelectual, sino que por el contrario, él mismo hizo parte de su proceso de aprendizaje de una manera activa, dinámica y colaborativa, trabajo que se le debe atribuir a los estudiantes y a un sistema educativo que

potencie el pensamiento crítico y lo desarrolle en todos los niveles (Velázquez y Figueroa, 2012).

En las estrategias utilizadas en la intervención, se tuvo en cuenta que abarcaran la temática que los docentes estaban llevando a cabo en el momento. El aprendizaje de este punto es el asumir la estrategia no como el foco central de la asignatura sino como una herramienta para transmitir los conocimientos teóricos y prácticos ya que fue usada solo como un medio para que el docente propague el conocimiento de una manera entretenida para sus estudiantes, tal como lo afirma Bain (2007) al decir que los mejores docentes incluyen lo que quieren enseñar mediante estrategias que resulten de agrado a sus estudiantes. Es por ello que las mismas fueron usadas de acuerdo a la necesidad manifiesta del docente, siéndoles de aporte al demostrar que hay una variedad de estrategias que pueden ser aplicadas, adaptando a su temática a la que ellos consideren adecuada.

La participación de los estudiantes aumenta cuando se introducen nuevas formas de aprendizaje que la propician, y al ser estrategias novedosas y desconocidas para ellos, generan motivación y participación activa durante su desarrollo dando como resultado una posible mejora en sus resultados académicos. Guzmán y Sánchez (2008) encontraron que: “el pensamiento crítico puede ser desarrollado dentro del aula y los estudiantes que piensan y reflexionan sobre ideas, conceptos y problemas en clase, generalmente obtienen mejores puntuaciones que sus compañeros que no están involucrados en este tipo de actividades” (p.195).

La orientación fundamental de las practicantes, asesoras y docentes involucrados, fue la de llevar a cabo una metodología en permanente construcción, siempre abierta y flexible a las particularidades de los grupos de estudiantes y el contexto universitario. Lo anterior fue de gran relevancia en la práctica y se lo consideró como un gran aporte que se espera no termine con este primer año de práctica sino que pueda dársele continuidad por medio de las siguientes practicantes que lleguen a la Facultad.

De las estrategias también se pudo aprender que no solamente se quedan en el aula de clase si no que pueden ser usadas como herramientas de estudio para los estudiantes que tengan pruebas parciales, tomando la estrategia como un insumo útil al momento de repasar los elementos más relevantes del tema visto. Por eso, para las futuras intervenciones, cada

estrategia debería generar una herramienta donde se plasme las principales ideas que surgen en la actividad para que luego puedan ser de ayuda a los estudiantes al preparar sus pruebas parciales.

Era preocupante para los docentes tener estrategias que solo divirtieran a los estudiantes y no los llevara a un pensamiento más complejo como lo es el pensamiento crítico, y para los estudiantes era desmotivante que les hablaran de pensamiento crítico solamente por una o dos clases y que después este tema quedara olvidado; fue así como al implementar las estrategias se desarrolló el contenido y el pensamiento crítico de manera simultánea se respondió a la necesidad de docentes y estudiantes, por ello, se ve la imperativa necesidad de continuar con este proceso por parte de los futuros practicantes considerando también que es una labor esencial de todo docente generar espacios que desarrollen pensamiento crítico sin importar el área o el nivel académico, posibilitando la autonomía y madurez del estudiante mediante su participación en el aula de clases haciendo parte de la construcción del conocimiento (Montoya y Monsalve, 2008).

La dificultad más prominente respecto a las estrategias, fue la falta de un formato estandarizado y objetivo de evaluación. Esto significó una dificultad en cuanto a la calificación cuantitativa del tema que se estaba abordando, lo que debe ser subsanado en las próximas intervenciones para que se potencie aún más el uso de las estrategias.

Se prevé que otra dificultad que surja en los docentes que no asistieron a las actividades, es que, si bien pueden acceder al manual, no logren acoplar su tema a una de las estrategias allí plasmadas.

Si bien los estudiantes de derecho manifestaron complicaciones al momento de realizar lecturas o comentarios críticos a algunos textos propios de su carrera, también es de recalcar que no por ello se ha cerrado la puerta al pensamiento crítico, puesto que si bien hay normas, constituciones o leyes que ya fueron instituidos por el estado, los casos a los que éstas se apliquen han de ser consideradas con criticidad y es ahí donde podrán entrar en juego las estrategias.

Las estrategias aplicadas en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad de Atacama pueden verse a la luz de diferentes autores como dinamizadoras y potenciadoras del pensamiento crítico como se explicará a continuación.

En el juego de roles, los estudiantes debían simular que se encontraban frente al docente como comúnmente se hace en una prueba solemne y al ser uno de sus compañeros quien tomaba este rol, les generaba más confianza al momento de responder la pregunta sintiéndose también con la libertad de solicitar ayuda a alguno de sus compañeros y poder corregir su pregunta. Esto, además de fortalecerlos en el conocimiento, propició un ambiente cómodo, libre de la amenaza de una posible mala nota, confirmando así lo dicho por Krain & Lantis (2006, citado por Gaete, 2011) quien explica que el juego de roles da a los estudiantes confianza y fomenta en ellos las habilidades de comunicación oral y escrita, facilitando el proceso educativo y promoviendo el pensamiento crítico y las habilidades analíticas.

Las fichas de lectura promovieron habilidades analíticas y reflexivas, llevando al estudiante a comprender la profundidad de un texto para que descubriera nuevas relaciones y conceptos. Si bien hubo dificultades en identificar las ideas principales de un texto puede inferirse a que ciertas habilidades faltaban por fortalecerse, por ende, estas fichas de lectura son el instrumento útil al que se refería John McPeck (s.f citado por Bernal, 2011) cuando promovía la enseñanza del pensamiento crítico por medio de ejercicios que propendan al desarrollo y uso de éste.

Ausubel (1983), afirma que el aprendizaje significativo ocurre cuando una nueva información se conecta con un concepto relevante preexistente en la estructura cognitiva. Lo anterior se pudo ver evidenciado en las historietas, al igual en el resto de las estrategias, puesto que el nuevo concepto o contenido de la asignatura fue asociado por los estudiantes con conceptos o sucesos ya conocidos. Además, las habilidades del pensamiento crítico desarrolladas durante las estrategias dan cuenta de asociaciones y relevancias significativas que el estudiante puede darle a una situación para generar o fortalecer un nuevo aprendizaje utilizando como vehículo, la creatividad.

Como resultado de la controversia, pudo ser aplicada a dos carreras diferentes y por ende a dos temas diferentes, lo que indica que es una estrategia apta para cualquier tema que se quieran abordar. Si bien en los estudiantes se observó que las emociones jugaron un papel importante en el debate, esta estrategia, al igual que en la investigación de Betancourt, Enríquez & Castillo (2010), los llevó a desarrollar habilidades para presentar

posiciones personales y entender las posiciones de otros, a la empatía intelectual, a la coherencia y a la argumentación, esta última en especial, es la que más se desarrolla con esta estrategia puesto que toda la actividad lleva a que los estudiantes defiendan y refuten argumentos y con ellos logren convencer a su oponente; al finalizar la estrategia, la argumentación desarrolla un papel importante al momento de establecer los acuerdos que darán término a la discusión.

Los mapas conceptuales funcionaron como método de estudio para los estudiantes, puesto que, como lo afirma Jaramillo (2011), son esquemas de organización de información que facilitan una rápida visualización de los contenidos de aprendizaje, favorecen el recuerdo de manera ordenada y permiten una rápida detección de conceptos claves. Así, los estudiantes tomaban el resultado de dichos mapas para preparar sus pruebas parciales al tiempo que desarrollaban habilidades de pensamiento crítico principalmente el análisis, que se dio al momento de fraccionar un tema en diferentes partes lo que para Cázares y López (2006) significa profundizar en el conocimiento de las partes como elementos de un todo complejo.

Los ensayos llevaron a los estudiantes a nuevos niveles reflexivos y analíticos por el hecho que no bastaba con que expresen sus ideas sino que hubiera un diálogo entre sus propios argumentos y los de otros, llevándolos a una búsqueda de opiniones coherentes con su perspectiva para llegar a conclusiones razonables, formulando conjeturas e hipótesis que fueron plasmadas en el ensayo. El ensayo promueve en los estudiantes una exploración del propio pensamiento de modo que son ellos mismos quienes analizan y evalúan sus propios juicios llegando así a la metacognición (Bernal, 2011).

En el Meeting en cadena se fortalecieron habilidades explicativas y reflexivas dado que llevó a que los estudiantes expusieran sus opiniones utilizando argumentos de manera reflexiva y coherente. Cázares y López (2006) afirman que la interpretación permite la flexibilidad y la creatividad al buscar posibilidades sin perder la rigurosidad de los criterios lógicos y esto era lo que ocurría en el Meeting en cadena al continuar con el relato de un compañero sin perder el hilo conductor y la coherencia del tema. Esta estrategia captaba la atención de los participantes ya que todos intervendrían en cualquier momento, siendo así una estrategia que promueve la participación y aprendizaje colectivo.

La estrategia de los Sombreros para pensar desarrolló una habilidad analítica, en la medida que los estudiantes debían descomponer una situación en diferentes partes e identificar claramente cada una dando paso a la explicación en donde cada idea se argumentó de acuerdo opiniones personales. Espíndola y Espíndola (2005) identifican estas habilidades como explicación y evaluación, en donde el estudiante es capaz de argumentar una idea y exponer su acuerdo o desacuerdo, dominando la lógica de la razón y utilizando argumentos de manera reflexiva y coherente.

Con todas estas estrategias, se llevó a los estudiantes a vislumbrar el pensamiento crítico desde diferentes perspectivas que no solo los involucra a ellos como pensadores sino que también implica el comprender y aceptar los razonamientos y pensamientos de otros como movilizados de sus acciones. Es por eso que Harvey Siegel (s.f citado por Bernal, 2011) afirma que no es suficiente con que el estudiante acepte los principios y razones de algo sino que se requiere, además, de una profunda aceptación de que todo razonamiento es la base de las acciones y juicios propios que nos llevan a actuar de determinada manera.

Se destacan algunas diferencias que hubo en cómo los estudiantes, desde primer a quinto año participaron y reaccionaron frente a las estrategias. En primer año tanto de Derecho como de Trabajo Social se pudo observar mayor número de estudiantes presentes, por lo cual, la participación también fue mayor. Se generaron opiniones respecto al cambio que les ha significado la universidad en sus vidas, esto debido al cambio vivido al salir de un contexto de educación media, reconociendo que sus habilidades en pensamiento crítico no fueron desarrolladas de la mejor manera, y ahora, estando en un contexto universitario se urge la necesidad de contar con características críticas que fortalezcan su desarrollo profesional con el que apenas están empezando.

Al situarse en el extremo de primer año, en los chicos de quinto año se percibió una actitud un tanto indiferente, probablemente por las diferentes ocupaciones o labores académicas que tenían al acercarse el final de su carrera; sin embargo, es importante que la misma comunidad estudiantil se preocupe por la formación de sus predecesores, tal y como ocurrió con los estudiantes de quinto año quienes expresaron su agrado al proceso que las practicantes estaban llevando a cabo en todos los años académicos.



La diferencia más grande en la aplicación de estrategias, se dio en los segundos y terceros años, en donde no todos los estudiantes asistieron a las actividades e incluso la misma participación durante ellas fue baja. Es probable que esta situación se suscitara porque, al haber pasado un año de carrera, se estarían enfrentando al hecho de si la carrera en realidad es de su agrado o no. En estos años, la cantidad de estudiantes también fue menor puesto que había unos retiros de estudiantes, posiblemente por la misma razón expuesta antes. Por lo tanto, se hace un llamado a tener un cuidado especial en estos años dado que los estudiantes que queden, se podrían ver vulnerables en su motivación al no encontrar en sus aulas la familiaridad que tenían el año anterior y afectar de alguna manera su desempeño académico.

En cuanto a participación, se pudieron observar cambios positivos. Al igual en el estudio de Montoya y Monsalve (2008), las estrategias fueron aceptadas con gran interés por parte de los estudiantes promoviendo la comunicación de ideas y reflexión grupal. Se concuerda aquí con la afirmación que estos autores hacen al decir que es una labor esencial de todo docente generar espacios que desarrollen pensamiento crítico sin importar el área o el nivel académico y que, de igual manera, se encuentran varias estrategias que pueden usarse para modelar el espíritu crítico, posibilitando la autonomía y madurez del estudiante mediante la participación en el aula de clases, aportando los puntos de vista de cada uno y haciendo parte de la construcción del conocimiento.

Cabe recordar que no todas las estrategias se aplicaron a todos los años académicos por lo cual no se podría decir con exactitud que la utilidad de las estrategias fue más eficaz en unos años que en otros. Para aplicarlas se tenía en cuenta la necesidad que el docente quería abordar y acorde con ella se escogía la estrategia que mejor se acoplara a dicha necesidad.

Ahora bien, es cierto que las estrategias sin duda son una herramienta útil para el desarrollo de pensamiento crítico, sin embargo esto no quiere decir que sean imprescindibles. Este pensamiento no está condicionado a ser desarrollado sólo con la existencia de estrategias, sino que también, se pueden dar otro tipo de procesos dentro y fuera del aula que lo promueva. Por ello, quien se involucre como impulsador de esta acción debe encontrar formas espontáneas y sencillas de llevarlo a cabo sin tener que

recurrir siempre a una estrategia y este es el reto que se deja a estudiantes y docentes, que puedan ser capaces de seguir formándose críticamente sin limitarse a una estrategia o a la misma aula de clases.

Por lo que refiere al análisis expuesto, el presente estudio cumplió con el objetivo de toda sistematización de experiencias que consiste en recuperar, resignificar, comprender y valorar una práctica o experiencia puesto que posibilita un conocimiento más profundo de la realidad (Álvarez, 2007). Confirmando lo anterior, este estudio abrió un abanico de posibilidades para el análisis en cuanto a diferentes realidades que se dieron a lugar al implementar estrategias para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios, proceso en el cual se tuvo en cuenta la perspectiva de sus protagonistas: docentes, estudiantes y practicantes profesionales.

Llegados a este punto, se ha podido evidenciar de acuerdo con Jara (2011) que la sistematización de experiencias construye una mirada crítica sobre lo vivido permitiendo orientar las experiencias futuras con una perspectiva transformadora puesto que ha permitido reflexionar de manera crítica a cerca de la utilidad de las estrategias. También, como lo refieren Ramírez y Cardona (2010) fue una oportunidad para extraer los hallazgos más importantes encontrados en la implementación de estrategias los cuales contribuyen significativamente a nuevos procesos formativos aportando así al lugar en el que se intervino ya que la labor de los colaboradores en estos espacios constituyó una actividad creadora, crítica, formativa y participativa, construyendo y reorientando estrategias de trabajo que faciliten la expresión y el protagonismo de la autonomía.

En la sistematización realizada por Castro (2008) se reconoce cómo la experiencia contribuyó al enriquecimiento de diferentes procesos. Lo mismo se ha logrado evidenciar en la reconstrucción de esta experiencia, que la implementación de estrategias de pensamiento crítico, en efecto, significó un gran paso para la Facultad en su proceso de instaurar este pensamiento como sello de la Facultad y se esperaría que el presente informe de sistematización sea un recurso que pueda ser tomado en cuenta para la optimización de dicho proceso.

Esta sistematización, al igual que la de Ramírez y Cardona (2010), ha sido una oportunidad para extraer los hallazgos más importantes del eje educativo de la práctica

profesional. Como resultado de la misma, se espera que este trabajo pueda fortalecer y orientar aún más los procesos futuros, y enriquecer el conocimiento y la práctica del pensamiento crítico en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad de Atacama y de esta manera cumplir con una de las razones de ser de toda sistematización: aportar al crecimiento del lugar en el que se interviene (Ramírez y Cardona, 2010).

Para las practicantes fue gratificante encontrar, por medio de la presente sistematización, de qué manera se logró influenciar sobre el estilo de enseñanza de los docentes de la Facultad y cómo en el proceso fue necesario sumergirse en las asignaturas, preparando contenidos fuera del conocimiento para ellas, mas, a su vez les significó un gran reto. Este mismo reto es uno de los entregados a los futuros y futuras practicantes, evidenciando una experiencia de práctica en la Universidad de Atacama más allá a la de impartir sino también recibir, compartir y acompañar. Lo anterior, coincide en lo encontrado en la sistematización de Alfaro et al. (2008), dónde a partir de la misma, se generaron sensaciones de satisfacción académicas y personal, y se logró crear la necesidad de continuidad en el proceso, al igual que en la presente sistematización.

### **Conclusiones**

El pensamiento crítico es un factor primordial en la formación de profesionales por lo que su desarrollo es una labor conjunta en la que se deben involucrar docentes y estudiantes para su eficaz abordaje.

El pensamiento crítico no se limita a contenidos, tiempos o asignaturas. Existen estrategias que se pueden adaptar a cualquier tipo de contenido sin necesidad de acaparar toda la clase puesto que a partir de la estrategia se puede dar el desarrollo de la misma y además, como resultado, generar herramientas útiles a los estudiantes que les puedan servir para la preparación de sus pruebas parciales.

El ejercicio de implementación de estrategias respondió a una necesidad real manifestada por la Facultad, y permitió que se fortaleciera el proceso que se estaba llevando a cabo en ese momento, lo que da pie a la continuidad de los proyectos de practica siguientes y, de esa manera, llegar a la óptima instauración del pensamiento crítico como sello de la Facultad.

Es importante que todos los docentes incorporen las estrategias para el desarrollo de pensamiento crítico en las aulas para que, con la aplicación continua de las mismas, se desarrolle cada vez más este tipo de pensamiento.

Es importante que el docente, dentro del desarrollo de su clase, genere espacios de reflexión y argumentación en sus estudiantes, sabiendo que mediante esta acción desarrolla y consolida el pensamiento crítico como un sello particular en su clase y, a su vez, en la Facultad.

La motivación es un factor importante a tener en cuenta en el desarrollo de pensamiento crítico y en cualquier otro elemento a abordar. Para ello, las estrategias realizadas procuran la interacción, atención y participación activa por parte de los estudiantes quienes también se ven motivados por el grado en el que el docente se involucra en estas actividades.

Los estudiantes tienen gran potencial que debe ser aprovechado y para desarrollarlo necesitan la alternancia entre exigencia y apoyo, de manera que puedan ser impulsados por el docente quien les exige participar de las estrategias, cumplir con las lecturas para cada clase, los desafía a cuestionarse a sí mismos, complementando lo anterior con el apoyo y tutoría que reciben en su proceso formativo colectivamente, y en algunos casos, de manera personal.

Sistematizar una práctica significa una oportunidad de realizar una mirada retrospectiva a la experiencia en donde se reconstruye lo vivido con el fin de comprenderlo desde la perspectiva de sus participantes identificando las principales fortalezas y debilidades para orientar las futuras prácticas, en este caso, en pensamiento crítico. La sistematización de esta experiencia significa un antecedente para futuras investigaciones en el área.

El presente ejercicio de sistematización permitió reconstruir el proceso llevado a cabo y reconocer el papel fundamental del cuerpo docente en la innovación de estrategias, y la importancia del pensamiento crítico en la Universidad como potenciador del cambio al interior de las aulas para la formación de profesionales capaces de reflexionar críticamente sobre las situaciones de sí mismos y su entorno.

### **Recomendaciones**

Se recomienda que la implementación de estrategias de pensamiento crítico sea un proceso continuo para docentes y estudiantes de manera que lo ya abordado se pueda fortalecer e incluso incrementar para lograr en efecto el propósito de la Facultad que apunta a la formación de sus estudiantes con habilidades y destrezas críticas.

Es de importancia generar elementos y/o formatos de evaluación para cada una de las estrategias, ello como respuesta a la solicitud hecha por los docentes, de manera que puedan asignar las notas cuantitativas pertinentes.

Si bien se elaboró un manual para que todos los docentes conozcan las estrategias que fueron aplicadas, se recomienda que los docentes que pudieron participar de ellas compartan su experiencia considerando que sólo se trabajó con quienes estaban anclados al Programa de Desarrollo de Habilidades de Aprendizaje. De igual manera, es posible compartir el manual en otros espacios diferentes a los de la Facultad con el fin de propagar el pensamiento crítico a otras dependencias, universidades y sectores académicos.

Es recomendable que, mientras se cuente con la intervención de practicantes en la Facultad, se realicen encuentros con los docentes para dar a conocer la intervención a realizar de manera que puedan sentirse agentes activos del proceso y fortalezcan así sus habilidades para desarrollar las estrategias en el aula de forma permanente, considerando que una vez terminado el convenio serán ellos quienes deban continuar con el proceso de desarrollo de pensamiento crítico.

Para generar futuras acciones en pensamiento crítico en cualquier ámbito académico, es importante que quienes lo fomenten, se comprometan con esta labor y tengan un conocimiento y dominio amplio del tema con el fin de formar, de manera óptima y eficaz, personas con un espíritu crítico.

Sobre las estrategias de pensamiento crítico, los aprendizajes obtenidos se enfocaron de manera procedimental en que éstas deben ser de fácil preparación puesto que los docentes cuentan con tiempos limitados para ello, por lo que requieren de estrategias que puedan ser planeadas con rapidez y que a la vez sean de significancia para los estudiantes. La valoración positiva de las estrategias por parte de estudiantes y docentes, sugiere que

para las próximas prácticas se las siga nutriendo de manera que los docentes puedan tener una amplia carta de estrategias con las que puedan abordar sus clases.

### **Referencias**

- Ahumada, E. (2014). *Sistematización de experiencias de la práctica profesional de los estudiantes de psicología de la UNAD, en la ONG Grupos Humanos*. Recuperado el 10 de mayo de 2015, del sitio Web de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia: <http://repository.unad.edu.co/bitstream/10596/2535/1/20985996.pdf>
- Alfaro, M. et al. (2008). Saistematización de experiencias de enfermería con personas que padecen trastornos mentales y sus familias. *Revista Enfermería actual en Costa Rica*, (13), 1-20. Recuperado el 9 de mayo de 2015, de la base de datos Redalyc.
- Alvarez, M. (2007). *Sistematizar las prácticas, experiencias y proyectos educativos ¿Tarea del gestor educativo?* Recuperado el 8 de mayo de 2015, del sitio Web de la Fundación Universitaria Luis Amigo: <http://virtual.funlam.edu.co/repositorio/sites/default/files/sistematizaciondelaspracticcas.pdf>
- Ausubel D. (1983) *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México; Trillas
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios* (2ª. ed.). Universidad de Valencia: PUV.
- Bernal, L. (2011). *Métodos y pensamiento crítico I*. Puebla, México: Chicome.
- Betancourt, S. Enríquez, A. Castillo, P. (2010) La controversia-socrática en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*. Recuperado el 25 de mayo de 2014 de: <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/427/874>
- Boisvert, J. (2004). *La formación del pensamiento crítico. Teoría y práctica*. México: Fondo de cultura económica.
- Campos, A. (2007). *Pensamiento crítico. Técnicas para su desarrollo*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio
- Castro, J. (2008). Sistematización de experiencias didácticas con docentes: las artes plásticas y el currículo escolar. *Revista electrónica actualidades investigativas en*

- educación* 8 (3), 1-24. Recuperado el 7 de mayo de 2015, de la base de datos Redalyc.
- Cazares, F. y López, J. (2006). *Pensamiento crítico*. México: Pearson Educación.
- Colegio de Psicólogos de Chile (s.f). *Código de ética profesional*. Recuperado el 22 de agosto de 2014, del sitio Web de la Universidad Interamericana de Puerto Rico: [http://ponce.inter.edu/cai/bv/codigo\\_de\\_etica.pdf](http://ponce.inter.edu/cai/bv/codigo_de_etica.pdf)
- Congreso de la República de Colombia (2006). *Ley 1090 de 2006*. Recuperado el 22 de agosto de 2014, del sitio Web de La Secretaria General del Senado: [http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley\\_1090\\_2006.html](http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1090_2006.html)
- De Bono, E. (1986). *Seis sombreros para pensar. Una guía de pensamiento para gente de acción*. Barcelona, España: Granica
- Dulzaides, M & Molina, A. (2004). Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso. *Acimed*, 12 (2), 1-4. Recuperado el 12 de diciembre de 2014 de la base de datos Scielo.
- Escurra, M & Delgado, A. (2008). Relación entre disposición hacia el pensamiento crítico y estilos de pensamiento en alumnos universitarios de Lima metropolitana. *Persona*, (11), 143-175. Recuperado el 11 de julio de 2014, de la base de datos Redalyc.
- Espíndola, J. & Espíndola, M. (2005). *Pensamiento crítico*. México: Pearson educación.
- Gaete, R. (2011). *El juego de roles como estrategia de evaluación de aprendizajes universitarios*. Recuperado el 27 de agosto de 2014, del sitio Web de la Universidad de la Sabana: <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1923/2512>
- Ghiso, A. (1999). De la práctica singular al dialogo con lo plural. Aproximaciones a otros tránsitos y sentidos de la sistematización en épocas de globalización. *La piragua: revista latinoamericana de educación y cultura*. 16, 5-11. Recuperado el 3 de marzo de 2015 del sitio web del Consejo de educación popular de América Latina y el Caribe: <http://www.ceaal.org/v2/archivos/publicaciones/piragua/Docto14.pdf>
- Gonzales, O. (2011). *Pensamiento crítico y lectura crítica en estudiantes de 2° y 8° ciclos de los programas de educación especial, psicología, arquitectura y nutrición de la*

- Universidad Femenina del Sagrado Corazón*. Recuperado el 22 de mayo de 2014, del sitio Web de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón: <http://www.unife.edu.pe/pub/consensus/consensus16/olgagonzalez.pdf>
- Gordon, L. (2010). *La sistematización de experiencias: un método de investigación*. Recuperado el 9 de mayo de 2015, del sitio Web del Sistema de Bibliotecas de la Universidad de Panamá: [http://www.sibiup.up.ac.pa/otrosenlaces/enfoque/enero%20%20junio%202010/enero\\_junio%202010\\_PDF/sistematizaci%C3%B3n2.pdf](http://www.sibiup.up.ac.pa/otrosenlaces/enfoque/enero%20%20junio%202010/enero_junio%202010_PDF/sistematizaci%C3%B3n2.pdf)
- Guzmán, S. & Sánchez, P. (2008). Efectos del entrenamiento de profesores en el pensamiento crítico en estudiantes universitarios. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 37 (3-4), 189-199. Recuperado el 27 de enero de 2015, de la base de datos Redalyc.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: MacGraw Hill Educación.
- Jara, O. (2011). *Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias*. Recuperado el 18 de marzo de 2015 del sitio web de la Biblioteca Virtual RS: [http://www.bibliotecavirtual.info/wpcontent/uploads/2013/08/Orientaciones\\_teorico-practicas\\_para\\_sistematizar\\_experiencias.pdf](http://www.bibliotecavirtual.info/wpcontent/uploads/2013/08/Orientaciones_teorico-practicas_para_sistematizar_experiencias.pdf)
- Jaramillo, J. (2011). *Autogestión del aprendizaje*. María Tomatlán, México; Sefirot.
- López, G. (2012). *Pensamiento crítico en el aula*. *Revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, 22, 41 – 60. Recuperado el 26 de Junio de 2014, de la base de datos Dialnet.
- Mayan, M. (2001). *Una introducción a los métodos cualitativos: Módulo de entrenamiento para estudiantes y profesionales*. Recuperado el 2 de julio de 2014, del sitio Web de la Universidad de Alberta, Canadá: <http://www.ualberta.ca/~iiqm/pdfs/introduccion.pdf>
- Menin, O. (2001). *Pedagogía y Universidad. Curriculum, didáctica y evaluación*. Argentina: HomoSapiens Ediciones
- Ministerio de Salud, República de Colombia (1993). *Resolución N° 008430 de 1993*. Recuperado el 22 de agosto de 2014, del sitio Web de la Universidad de la Sabana:



[http://www.unisabana.edu.co/fileadmin/Documentos/Investigacion/comite\\_de\\_etica/Res\\_\\_8430\\_1993\\_-\\_Salud.pdf](http://www.unisabana.edu.co/fileadmin/Documentos/Investigacion/comite_de_etica/Res__8430_1993_-_Salud.pdf)

Montoya, J. & Monsalve, J. (2008). Estrategias didácticas para fomentar el pensamiento crítico en el aula. *Revista virtual Universidad Católica del Norte*. 25. Recuperado el 22 de marzo de 2015, de la base de datos Redalyc.

Moreno, G. (2008). *Estrategias didácticas empleadas para desarrollar el análisis crítico en los estudiantes de la Facultad de Derecho de la Corporación Universitaria de la Costa C.U.C.* Recuperado el 2 de junio de 2014, del sitio Web de la Universidad de la Sabana:

<http://intellectum.unisabana.edu.co:8080/jspui/bitstream/10818/2621/1/131579.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (2004). *Guía metodológica de sistematización*. Recuperado el 7 de mayo de 2015, del sitio Web de la Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación: <ftp://ftp.fao.org/tC/tCA/ESP/pdf/metopesa.pdf>

Ortiz, J. (s.f.). *Introducción a la Investigación de Operaciones estocásticas: El Conversatorio*. Recuperado el 10 de mayo de 2015, del sitio Web del Departamento de Ingeniería de Sistemas e Industrial de la Universidad Nacional de Colombia: [http://disi.unal.edu.co/profesores/jeortizt/Sim/Archivos/32.%20Anexo\\_1\\_ElConversatorio.pdf](http://disi.unal.edu.co/profesores/jeortizt/Sim/Archivos/32.%20Anexo_1_ElConversatorio.pdf)

Ortiz, U. (2004). *Diccionario de metodología de la investigación científica*. México: Limusa.

Paul, R. y Elder, L. (2003). *La guía del pensador sobre cómo escribir un párrafo. El arte de la escritura sustantiva*. Recuperado el 9 de marzo de 2014, del sitio Web de la Organización The Critical Thinking Community: [http://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Como\\_Leer\\_un\\_Parrafo.pdf](http://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Como_Leer_un_Parrafo.pdf)

Paul, R. y Elder, L. (2003). *La guía del pensador sobre cómo leer un párrafo y más allá de éste. El arte de la lectura minuciosa*. Recuperado el 9 de marzo de 2014, del sitio Web de la Organización The Critical Thinking Community: [http://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Como\\_Leer\\_un\\_Parrafo.pdf](http://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Como_Leer_un_Parrafo.pdf)

- Paul, R. y Elder, L. (2003). *La mini-guía para el pensamiento crítico, conceptos y herramientas*. Recuperado el 9 de marzo de 2014, del sitio Web de la Organización The Critical Thinking Community:  
<http://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>
- Ramírez, D. & Cardona, A. (2010). Sistematización de experiencias investigativas del proyecto Hacia un Sistema de Estudio en el Programa de Psicología, modalidad virtual. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (31), 304-337. Recuperado el 7 de mayo de 2015 de la base de datos Redalyc.
- Real Academia Española. (2001). Informe. En *diccionario de la lengua española* (22.ed.). Recuperado el 24 de mayo de 2014 de:  
<http://lema.rae.es/drae/srv/search?key=informe>
- Ruiz, L. (2001). *La sistematización de práctica*. Recuperado el 18 de marzo de 2014 del sitio web de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura: <http://www.oei.es/equidad/liceo.PDF>
- Sánchez, A. (2010). El artículo de sistematización de experiencias: construcción de sentido desde una perspectiva crítica. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (29), 1-7. Recuperado el 8 de mayo de 2015, de la base de datos Redalyc.
- Sverdlick, I. (2007). *La Investigación Educativa: Una herramienta de conocimiento y acción*. Buenos Aires, Argentina. Recuperado el 18 de marzo de 2015 del sitio web de la Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura: <http://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2014/DraSanjurjo/12de20/Investigacion%20educativa.pdf>
- Tribuna Empresarial (s.f) *Documentos de gestión empresarial management & empresas* Recuperado el 26 de mayo de 2014 de:  
<http://documentacion.tribunaempresarial.com/acta>
- Universidad de Atacama (2012) *Historia de la universidad* Recuperado el 24 de mayo de 2014 del sitio web de la Universidad de Atacama:  
[http://www.uda.cl/index.php?option=com\\_content&view=article&id=11&Itemid=107](http://www.uda.cl/index.php?option=com_content&view=article&id=11&Itemid=107)

Velázquez, M. & Figueroa, H. (2012). Desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de educación superior en El Salvador. *Panorama* 6 (10), 7 -20. Recuperado el 27 de mayo de 2014 de la base de datos Dialnet.

**Anexos**

UNIVERSIDAD DE NARIÑO  
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA

PROYECTO DE PRÁCTICA PROFESIONAL UNIVERSIDAD DE ATACAMA 2014

**CONSENTIMIENTO INFORMADO**

Siendo el día \_\_\_ del mes\_\_\_ del año 2014 Yo \_\_\_\_\_  
identificado(a) con RUT No. \_\_\_\_\_, certifico que he sido informado(a)  
con la claridad y veracidad debida respecto al proyecto de práctica profesional al que las  
psicólogas practicantes del Departamento de Psicología de la Universidad de Nariño  
Angela Camila Gómez Tovar y Sthefany Solvey Guerrero Caicedo me han invitado a  
participar. Que actúo consecuente, libre y voluntariamente como colaborador,  
contribuyendo a este procedimiento de forma activa. Soy conocedor(a) de la autonomía  
suficiente que poseo para retirarme u oponerme a cualquier actividad propuesta cuando lo  
estime conveniente y sin necesidad de justificación alguna, y que no se trata de una  
intervención con fines de tratamiento psicológico. Que se respetará la confiabilidad e  
intimidad de la información por mí suministrada, y que autorizo que dicha información sea  
usada únicamente con fines académicos investigativos.

Firma del participante: \_\_\_\_\_

RUT: \_\_\_\_\_

**Matrices Vacío de información**



UNIVERSIDAD DE NARIÑO  
Programa de Psicología

Lugar de práctica: Universidad de Atacama



**Notas de Campo Proyecto Atacama – Eje Educativo**

<b>Fecha</b>		
<b>Actividad</b>		
<b>Objetivo</b>		
<b>Observaciones</b>		

PRACICANTES:

Diego Emilio Gómez Torres - Sofía Alejandra Guerrero Colorado  
2014



UNIVERSIDAD DE NARIÑO  
Programa de Psicología

Lugar de práctica: Universidad de Atacama



## INFORME DE ACTIVIDAD

<b>Nivel</b>	
<b>Asignatura</b>	
<b>Actividad</b>	
<b>Fecha</b>	
<b>Responsables</b>	
<b>Objetivo</b>	
<b>Desarrollo</b>	
<b>Resultados</b>	

PRACTICANTES:

*Virginia Camila Gómez Tenorio - ~~Elisaveth~~ Solney Guzmán Cascales  
2014*

A continuación se presentarán algunas imágenes de lo que fue la implementación de estrategias para el desarrollo de pensamiento crítico en estudiantes y docentes de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad de Atacama – Chile.



*Juego de roles, estudiantes de Derecho.*



*Fichas de lectura, estudiantes de Derecho.*



*Mapa conceptual, estudiantes de Trabajo Social.*



*Mapa armable, Trabajo Social.*





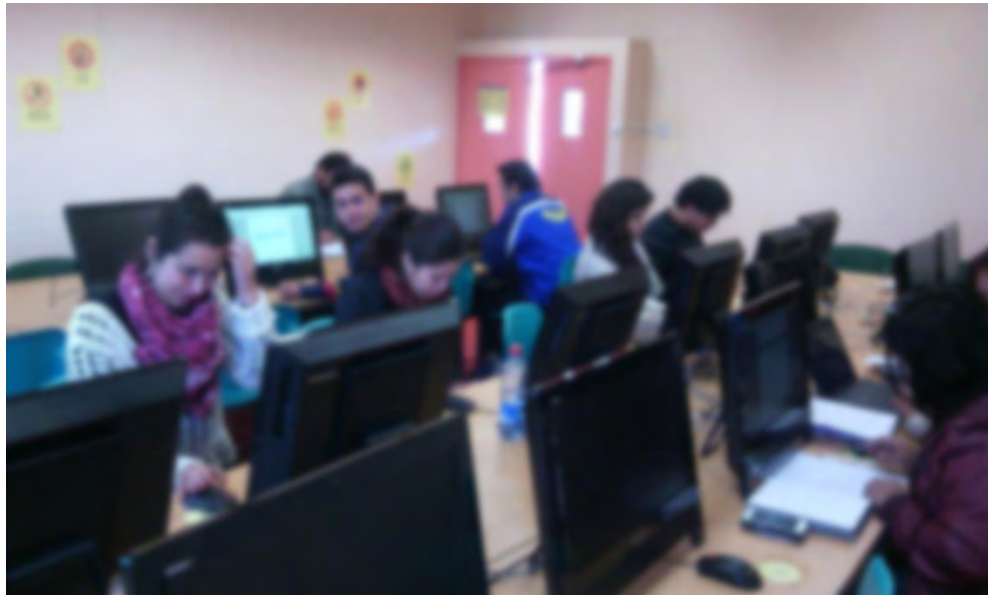
*Controversia, estudiantes Trabajo Social.*



*Meeting en cadena, estudiantes de Derecho*



*Sombreros para pensar, estudiantes de Trabajo Social.*



*Ensayos, estudiantes Trabajo Social.*