



Universidad Virtual

Escuela de Graduados en Educación

Título de la Tesis

**El pensamiento crítico como generador de cambio social en los alumnos
de la Licenciatura en Educación del Centro de Estudios Superiores
Lasalle**

Tesis para obtener el grado:

Maestría en Educación con Acentuación en Enseñanza y Aprendizaje

Presenta:

José Guadalupe Serna Naranjo

Asesor Tutor:

Mtra. Ana María Herrera Adam

Asesor Titular:

Dra. Rosa Isela Gluyas Fitch

Monterrey, N.L. México

Noviembre 2012

**El pensamiento crítico como generador de cambio social en los alumnos
de la Licenciatura en Educación del
Centro de Estudios Superiores Lasalle**

RESUMEN

Esta investigación plantea la relación entre el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y el compromiso social, es decir, cómo se establece una mayor participación de los ciudadanos con mayor capacidad crítica, un pensamiento crítico y compromiso social que vayan de la mano, ya que una sociedad comprometida y solidaria sin un pensamiento crítico entre sus ciudadanos no puede ser posible. Para Mathew Lipman el pensamiento crítico ayuda al desarrollo personal y social de quien lo ejerce, el alumno en su contexto escolar debe aprender a criticar y crecer como ciudadano comprometido para responder a sus obligaciones sociales, culturales, democráticas, económicas, religiosas, etc.

Los datos obtenidos y analizados reflejan que el pensamiento crítico es necesario para la confiabilidad de juicios, solución de problemas, conocer y profundizar la realidad que se vive. Existe una conciencia entre los alumnos que es necesaria una vinculación teórica práctica en relación a acontecimientos y hechos que se viven desde todos los contextos posibles. El pensamiento crítico ayuda a resolver problemas y mantener conciencia de la realidad.

Índice

Capítulo 1. Planteamiento del problema	1
1.1. Los antecedentes del problema	1
1.1.1. Detonante del problema.....	1
1.1.2. Trabajos previos en la institución	2
1.1.3. El problema desde la perspectiva teórica.....	4
1.1.4. El problema en la práctica.....	5
1.1.5. El interés del investigador	6
1.1.6. Los límites del problema en el contexto	7
1.1.7. Importancia social y educativa de la investigación	7
1.2. Problema de investigación.....	8
1.2.1. Generación de nuevo conocimiento	9
1.2.2. Preguntas subordinadas y viables de ser indagadas	9
1.3. Objetivos de investigación.....	10
1.3.1. Objetivo general.....	10
1.4. Supuestos de investigación	11
1.4.1. Apertura a significados.....	11
1.4.2. Captar los elementos y contenidos del fenómeno apoyado en lo teórico	11
1.5. Justificación de la investigación	12
1.5.1 Por qué es importante estudiar lo que se plantea	12
1.5.2. A quién le sirven los resultados	13
1.5.3. Contribución en el campo de la práctica educativa	14
1.6. Limitaciones y delimitaciones	14
1.6.1. Limitaciones que interfieren en el desarrollo de la investigación.....	14
1.6.2. Delimitaciones espacio físico, temporal, temático, metodológico y poblacional del estudio	14
1.6.3. Viabilidad.....	15
1.7. Definición de términos.....	16
1.7. 1.Glosario.....	16
Capítulo 2. Revisión de la Literatura	18
2.1. Antecedentes	18
2.1.1. A partir del Reporte Delphi.....	19
2.1.2. Después del Reporte Delphi.....	20
2.1.3. Distintos estudios de pensamiento crítico en los últimos diez años.....	20
2.1.4. Convergencias en las investigaciones	24
2.1.5. Divergencias en las investigaciones	24
2.1.6. Comparaciones de variables de investigación.	25
2.1.7. Instrumentaciones existentes de Pensamiento Crítico.	26
2.1.7.1. Comparación de Instrumentos	28
2.1.8. Relaciones de investigaciones con la presente	28
2.2. Qué es el pensamiento crítico	29
2.2.1. Características del Pensamiento crítico	32
2.2.2 Estándares Intelectuales	33
2.2.3. Elementos del pensamiento crítico	34

2.2.4. Destrezas intelectuales necesarias	34
2.3. Educar en el pensamiento crítico	36
2.3.1. Factores que favorecen el pensamiento crítico	37
2.4. Importancia del pensamiento crítico en maestros y alumnos	38
2.4.1. Deficiencias de maestros y alumnos	39
2.4.2. Repercusión social del pensamiento crítico.....	41
2.5. Relaciones de investigaciones con la presente.....	42
Capítulo 3. Metodología.....	46
3.1. Método de Investigación.....	47
3.1.1. Fases de la Investigación.....	51
3.1.2. Investigaciones de referencia.....	52
3.2. Población, participantes y selección de muestra.....	54
3.3. Marco Contextual.....	55
3.3.1. Contexto	55
3.3.2. Filosofía.....	56
3.3.3. Acción educativa	56
3.3.4. Elementos físicos	57
3.3.5. Económico.....	57
3.3.6. Normativo	58
3.3.7. Entorno social	58
3.4. Instrumentos de recolección de datos	58
3.4.1. Cómo se obtendrá la información	59
3.4.2. Dónde se obtendrá la información	59
3.4.3. Cuándo se obtendrá la información	59
3.4.4. Quién obtendrá la información	59
3.4.5. Formulación del instrumento	60
3.4.6. Validez del instrumento.....	60
3.4.7. Confiabilidad del instrumento.....	61
3.5. Prueba Piloto	61
3.6. Análisis de datos	62
3.6.1. Reducción de datos	62
3.6.2. Disposición y transformación de datos y obtención de resultados	63
3.6.3. Obtención de resultados y verificación de conclusiones	63
3.7. Aspectos éticos.....	64
Capítulo 4. Análisis y discusión de resultados.....	65
4.1. Resultados Obtenidos	67
4.1.2. Preguntas y respuestas por núcleos temáticos.	69
4.1.2. Categorías resultantes del estudio en relación a objetivos.....	69
4.1.3. Temas subyacentes a las distintas categorías	70
4.1.4. Convergencias y divergencias generales de las categorías.....	71
4.1.4.1. <i>Convergencias temáticas de las categorías</i>	71
4.1.4.2. <i>Divergencias temáticas de las categorías</i>	72
4.2. Análisis de datos	73
4.3. Análisis de las categorías	77

4.3.1. Aportes de las entrevistas	78
4.3.1.1. Tema: Capacidad de Análisis	78
4.3.1.2. Tema: Habilidades de pensamiento crítico	78
4.3.1.3. Tema: Reflexionar acontecimientos	79
4.3.1.4. Resolver problemas del entorno	79
4.3.1.5. Mejoramiento personal y social.....	80
4.3.1.6. Formación ciudadana y cívica desde la escuela	80
4.3.1.7. Indiferencia ciudadana	81
4.3.1.8. Autogestión escolar	81
4.3.1.9. Promoción de los problemas institucionales.....	82
4.3.1.10. El problema como factor y facilitador del aprendizaje	82
4.3.1.11. Desarrollo de auto aprendizaje	83
4.3.1.12. Experiencia en el aula de pensamiento crítico	83
4.3.1.13. Transferencia de conocimiento	84
4.3.1.14. Trabajo colaborativo	84
4.3.2. Aportes de las observaciones	85
4.3.2.1. Pensamiento Crítico	85
4.3.2.2. Compromiso Social	85
4.3.2.3. Participación Social	86
4.3.2.4. Solución de Problemas.....	86
4.3.2.5. Estrategias Educativas y pensamiento crítico.....	87
4.4. Confiabilidad y validez del estudio	88
4.4.1. Confiabilidad del estudio	88
4.4.2. Validez del estudio	88
Capítulo 5. Conclusiones.....	90
5.1. Principales hallazgos y pregunta de investigación.....	91
5.1.1. Nuevas ideas a partir de hallazgos	95
5.1.2. Nuevas preguntas de investigación.....	96
5.1.3. Aspectos a profundizarse.....	96
5.2. Recomendaciones prácticas.....	97
5.3. Aspectos débiles del estudio	97
Referencias	99
APÉNDICE A	105
APÉNDICE B.....	106
APÉNDICE C	108
APÉNDICE D	109

Capítulo 1. Planteamiento del problema

El planteamiento del problema es la definición del problema que se investiga así como sus presupuestos, objetivos, limitaciones y delimitaciones. Teniendo en cuenta lo anterior es que presentamos los aspectos centrales de nuestro estudio.

En esta investigación nos planteamos estudiar la relación entre el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y el compromiso social, es decir, cómo se establece una mayor participación de los ciudadanos con mayor capacidad crítica, un pensamiento crítico y compromiso social que vayan de la mano, ya que una sociedad comprometida y solidaria sin un pensamiento crítico entre sus ciudadanos no puede ser posible.

En este capítulo plantearé el problema de investigación teniendo en cuenta los antecedentes de estudio en la institución, a nivel teórico y desde la práctica, así como la importancia a nivel educativo. Situaremos el problema en un contexto general y particular, desde donde expondremos las cuestionantes que guiarán nuestro trabajo y permitirán la presentación de los objetivos y supuestos que manejamos. Después presentaremos los límites y las delimitaciones que están involucradas en el proceso. Para finalmente acotar los términos que más usaremos dentro de nuestra investigación.

1.1. Los antecedentes del problema

1.1.1. Detonante del problema. Desde las experiencias de los docentes y catedráticos del (CESLAS) Centro de Estudios Superiores Lasalle en la licenciatura de educación y por el contacto con los alumnos próximos a graduarse, se ha visto que a la hora de concluir con sus estudios y en la evidencia de la preparación de sus tesis y/o trabajos recepcionales, existe poco desarrollo de habilidades críticas por parte de los

alumnos. Estos hechos han permitido plantear que existen factores que han afectado el desempeño de los estudiantes y no han permitido el desarrollo de habilidades críticas de manera adecuada.

Las habilidades de pensamiento crítico permiten a los estudiantes desarrollar una comunicación, solucionar problemas de forma eficiente y superar los aspectos de egocentrismo. Pero estas habilidades suponen un largo camino de años de profundización y desarrollo (Richard y Elder, 2005).

1.1.2. Trabajos previos en la institución. En el CESLAS no existe ningún trabajo investigación en referencia a las habilidades de pensamiento crítico de los alumnos y/o maestros en las aulas de clase. Tampoco hay evidencia de un desarrollo de competencias de pensamiento crítico dentro de los programas de la licenciatura en educación.

La única referencia cercana que nos ayuda a saber si existe una preocupación por parte de los maestros en desarrollar habilidades de pensamiento superior, se dio en el curso de actualización de maestros universitarios en la tercera semana de junio del 2011, evento organizado por la región México Norte de los Lasallistas, donde participaron 350 profesores de las distintas universidades Lasallistas incluidos los profesores del Ceslas. El evento fue llevado a cabo en la sala de video conferencias del Ceslas.

En dicho curso se realizó el (IPT) Inventario de Perspectivas de Enseñanza, Pratt, Collins y Jarvis (2011), que evalúa una clasificación de cinco perspectivas de enseñanza por parte de los profesores. La perspectiva de enseñanza promedio con el puntaje más bajo fue la perspectiva de Desarrollo, la cual mide habilidades cada vez más complejas y sofisticadas de razonamiento y resolución de problemas, teniendo como objetivo que los alumnos piensen desde estructuras superiores y desarrollen un pensamiento crítico

(Pratt, Collins y Jarvis, 2011). Los resultados obtenidos promedio de los 350 maestros fueron los siguientes:

Tabla 1. *Resultados de la aplicación del Inventario de Perspectivas de Enseñanza a 350 maestros universitarios de cinco universidades Lasallistas (CESLAS, 2011).*

Perspectiva de Enseñanza	Puntaje Promedio de la perspectiva de enseñanza entre los 350 maestros
Transmisión	36
Aprendizaje práctico	39
Desarrollo	34
Nutriente	37
Reforma Social	36

Los resultados reflejan que el desarrollo de habilidades de pensamiento superior es la perspectiva más baja en los maestros universitarios participantes en relación a otras perspectivas de enseñanza. Esto nos habla que en el promedio de los maestros no hay un desarrollo adecuado de crear un pensamiento superior y entre ellos el crítico.

Es necesario que los profesores alcancen un alto nivel de desarrollo crítico para poder orientar a que los alumnos al desarrollo de estas habilidades. El problema radica en que el proceso de crecimiento y desarrollo de habilidades de pensamiento crítico por parte de los profesores no es el adecuado. Si queremos alumnos con mayores habilidades críticas (Richard y Elder, 2005) necesitamos profesores con altos estándares de pensamiento crítico para convertirse en auténticos guías de los alumnos.

Esto significa que no existe un desarrollo sistemático y general de todos los profesores ante el pensamiento crítico, lo que trae como consecuencia que el desarrollo de habilidades críticas en los alumnos no está del todo desarrollado (Richard y Elder, 2005).

1.1.3. El problema desde la perspectiva teórica. Podemos encontrar la referencia en varios autores de como ejercer un desarrollo de pensamiento crítico adecuado en los alumnos repercute en un compromiso social y comunitario que permitirá la participación en actividades de responsabilidad social y comunitario por parte de los alumnos.

Para Mathew Lipman (citado por France, De la Garza, Salade y Lafortune, 2003) el pensamiento crítico ayuda al desarrollo personal y social de quien lo ejerce, porque permite a los ciudadanos reflexionar y criticar los acontecimiento del contexto donde viven y de este modo responder a las exigencias y problemas de su entorno.

Para Lipman (citado por Marciales, 2003) el alumno en su contexto escolar debe aprende a criticar y crecer como ciudadano comprometido para responder a sus obligaciones sociales, culturales, democráticas, económicas, religiosas, etc.

El desarrollo del pensamiento crítico permitirá en los alumnos “razonamientos, juicios de la realidad, tomar mejores decisiones, produciendo respuestas novedosas para contestar a preguntas y resolver adecuadamente los problemas que se le presenten” (López, 2002, p. 7).

El desarrollo del pensamiento crítico debe generar un compromiso individual y social porque de lo contrario nuestra sociedad se verá inmersa en el conformismo y la dependencia del pensamiento que otros generan (Altamirano, Santos, Torres y Miró, 2009). No se puede estar ajeno a la sociedad y sus necesidades siendo indiferente ya que

debemos responder y proponer soluciones a tantos problemas que nos aquejan. Y es sólo a través de un desarrollo de pensamiento crítico que se podrá pasar de la indiferencia a la participación social que como individuos de una sociedad tenemos obligación de participar.

Si se promueve el pensamiento crítico en las instituciones educativas este ayudará a los alumnos a ser promotores de cambio, a proponer soluciones, a confrontar ideas y experiencias que generarán no sólo el desarrollo individual de los alumnos sino también ser conscientes del compromiso social que se tiene.

1.1.4. El problema en la práctica. Mencionamos que desde nuestra experiencia específica con los alumnos del último semestre de la licenciatura en Educación hemos detectado que no hay un desarrollo adecuado de habilidades de pensamiento superior y específicamente de pensamiento crítico. Lo cual ha detonado en una escasa crítica no sólo de su contexto escolar e individual sino también de una nula vinculación de sus investigaciones y estudios en un compromiso por modificar su contexto social y comunitario.

Existe en muchos maestros universitarios la preocupación porque los alumnos generen un pensamiento crítico, pero al mismo tiempo existe una incapacidad de generar en los alumnos habilidades críticas ya que no se tienen las competencias necesarias para ser promotores de pensamiento crítico por falta de una preparación y capacitación adecuada (Guzmán y Sánchez, 2006).

La deficiente preparación de muchos maestros en el desarrollo de pensamiento crítico nos lleva a detectar que la inadecuada formación crítica de los maestros tiene como consecuencia la falta de desarrollo de habilidades críticas y por lo tanto de poco

compromiso social y comunitario (López, 2002). Se reconoce la importancia del pensamiento crítico pero los esfuerzos por el desarrollo de competencias no son los adecuados.

1.1.5. El interés del investigador. Nuestro interés por investigar la repercusión del pensamiento crítico como factor de cambio social es producto de que existe poco desarrollo de habilidades de pensamiento superior en los alumnos y también de una nula reflexión y participación por vincular la realidad escolar con la social.

En una conferencia magistral dictada en marzo del 2011 por el Dr. Francisco Gómez Hinojosa en el CESLAS que tuvo por nombre: La construcción de la paz desde la participación social, el conferencista lanzó una pregunta a los 400 alumnos de la institución ¿quiénes de ustedes vinculan su desarrollo intelectual con participación social? La respuesta fue escasa, ya que sólo diez alumnos y tres maestros de toda la institución realizan una labor social fuera de las aulas de clase.

Esta simple pregunta al aire denota que existe poca participación social en las distintas realidades que viven tanto alumnos como maestros fuera de las aulas. La pregunta del Dr. Hinojosa generó otra pregunta ¿cuántos programas sociales internos y externos desarrolla la institución? Y la respuesta fue más dramática, no hay programas ni proyectos sociales fuera de los establecidos en el servicio social obligatorio.

Por lo anterior expuesto donde se logró observar que existe poca participación social y retomando las ideas de Lipman en relación a que el desarrollo de pensamiento crítico genera un cambio y participación social, es que se considero importante investigar cuáles son las causas de por qué los docentes y alumnos no ejercen un pensamiento crítico que permita el cambio individual y colectivo tanto de los alumnos,

maestros y de la institución misma. Esta realidad es espejo del contexto social que se vive y que carece de una adecuada crítica de todos los estratos de la sociedad y que conlleva la escala de participación social.

1.1.6. Los límites del problema en el contexto. Desde la perspectiva teórica, la práctica de la investigación está delimitada en investigar la influencia y repercusión que tiene el desarrollar el pensamiento crítico en los alumnos, tiene como límites analizar a los alumnos y maestros de la licenciatura en educación en el CESLAS, ya que el 90% de ellos serán profesores de escuelas de nivel básico y secundario con una fuerte influencia en gran cantidad de alumnos. Si no promovemos en los futuros docentes el pensamiento crítico estos a su vez podrán no hacerlo con sus alumnos.

1.1.7. Importancia social y educativa de la investigación. Es importante el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico porque repercuten en el compromiso social y comunitario de los alumnos. Por eso es imperioso estudiar cuál es el impacto educativo y social que incide en los futuros docentes en su progreso individual, colectivo y de afectación para las futuras generaciones que pasarán por sus manos en las aulas.

Es evidente que los distintos problemas por los que los ciudadanos han perdido espacios de reflexión, corresponsabilidad y de solidaridad ha sido porque han dejado de ser crítico de las diferentes situaciones que se viven afectando así a toda la sociedad.

La inactividad, el individualismo, la falta de consensos y acuerdos, la omisión de denuncias, la complicidad y corrupción desde los distintos órganos públicos y privados son producto de una incapacidad crítica que en ocasiones es encubridora de tantas circunstancias que lastiman a la sociedad y que son consecuencia de la pérdida de un pensamiento crítico adecuado y comprometido individual y socialmente.

1.2. Planteamiento Problema

El problema de investigación es analizar donde radica la poca participación social de los alumnos de la licenciatura en Educación del CESLAS si el currículo de la licenciatura tiene como objetivo preponderante el desarrollo del pensamiento crítico ya que éste ayuda al desarrollo personal y social de quien lo ejerce, porque permite a los ciudadanos reflexionar y criticar los acontecimientos del contexto donde viven y de este modo responder a las exigencias y problemas de su entorno.

El problema de investigación propuesto está inmerso de manera general en el contexto de los alumnos universitarios de México que no desarrollan habilidades de pensamiento crítico y trae como consecuencia la disminución de la participación individual y social por buscar una transformación de la sociedad y del contexto político, cultural que vivimos.

Existen en los currículos universitarios mexicanos creencias e intenciones claras por desarrollar habilidades de pensamiento crítico entre los alumnos. Sin embargo es claro que no hay las capacidades, habilidades y competencias necesarias entre los docentes para llevar a los alumnos por estos procesos. Buenas intenciones pero falta de capacitación.

Así mismo este problema que repercute en un contexto en educación universitaria en México se da también en el CESLAS. La distinción particular en relación a ambos contextos es que en muchas universidades la falta de capacidad crítica incide en el sector privado y público. Pero en el CESLAS la repercusión es más inmediata porque los alumnos de esta institución influyen en las generaciones inmediatas a su cargo de los niveles de primaria y secundaria. Si no se prepara a los futuros docentes en habilidades

críticas, difícilmente se modificará las creencias y pensamiento de las nuevas generaciones.

1.2.1. Generación de nuevo conocimiento. El nuevo conocimiento que se generará a través de esta investigación permitirá ver que acciones concretas se tienen que realizar para capacitar a maestros y alumnos para que ejerzan un pensamiento crítico que renueve y fortalezca el compromiso social de estudiantes y maestros.

Es importante señalar que el binomio pensamiento crítico- compromiso social van de la mano en el progreso de una sociedad madura en sus distintos aspectos. Conocer qué factores influyen para que no se dé adecuadamente el pensamiento crítico y como consecuencia no se ejerza la corresponsabilidad social siempre será conocimiento necesario para proponer soluciones a una sociedad que ha dejado de ser crítica consigo misma y con sus estructuras.

1.2.2. Preguntas subordinadas y viables de ser indagadas. La pregunta general que nos planteamos es estudiar:

¿Cuál es la relación entre el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y compromiso social que ejercen los alumnos de la licenciatura en Educación del CESLAS?

Esta interrogante parte de la premisa que Lipman acota al decir que el pensamiento crítico ayuda al desarrollo personal, social y comunitario de quien lo ejerce.

Esta pregunta la trataremos de resolver desde las preguntas subordinadas:

¿Cuáles son los factores que afectan el desempeño de los profesores y alumnos para desarrollar habilidades de pensamiento crítico? ¿Qué repercusiones educativas tiene

ejercer un pensamiento crítico tanto a maestros como a estudiantes a nivel social? ¿Qué cambios sociales y educativos generaría el pensamiento crítico en los alumnos?

Estas preguntas parten de la premisa que el desarrollo adecuado de pensamiento crítico favorece un crecimiento educativo que repercutirá en un análisis crítico del contexto social, político, cultural que el alumno vive y que como consecuencia lo llevará a modificar y comprometerse con su entorno.

Sin duda no son preguntas fáciles de contestar, pero permitirán dar luz para establecer y promover auténticos cambios en la sociedad en general y en el sistema educativo.

1.3. Objetivos de investigación

1.3.1. Objetivo general. El objetivo general en esta investigación es:

Estudiar la relación entre el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y compromiso social que ejerce los alumnos de la licenciatura en Educación del CESLAS.

Este objetivo lo pretendemos resolver desde los siguientes objetivos específicos.

1. ¿Cuáles son los factores que afectan el desempeño de los profesores y alumnos para desarrollar habilidades de pensamiento crítico?
2. ¿Qué repercusiones educativas tiene ejercer un pensamiento crítico tanto a maestros como a estudiantes a nivel social?
3. ¿Qué cambios sociales y educativos generaría el pensamiento crítico en los alumnos?

En esta investigación nos planteamos estudiar la relación entre el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y el compromiso social. Es decir que a través del pensamiento crítico es como se establece una mayor participación de los ciudadanos en una sociedad. De igual modo a mayor capacidad crítica en los alumnos universitarios y del CESLAS mayor será el compromiso de los futuros docentes que saldrán de esta institución por incentivar y promover a las futuras generaciones.

Pensamiento crítico y compromiso social van de la mano. Es impensable tener una sociedad comprometida y solidaria sin un pensamiento crítico entre sus ciudadanos. No hay compromiso social sin pensamiento crítico.

1.4. Supuestos de investigación

1.4.1. Apertura a significados. La investigación no está cerrada a encontrar significados no previstos en el estudio que estén fuera del emplazamiento de contenidos y elementos no planteados en la base teórica, práctica y de verificación metodológica.

El estudio pretende resolver el supuesto que el no desarrollo adecuado de pensamiento crítico en los maestros y alumnos de la licenciatura en Educación del CESLAS repercute en el compromiso social individual y comunitario de los mismos alumnos y maestros. Así mismo estamos abiertos al planteamiento de elementos teóricos no previstos y que surjan de la verificación metodológica que se realizará.

1.4.2. Captar los elementos y contenidos del fenómeno apoyado en lo teórico. Tenemos claros que los elementos pensamiento crítico y compromiso social están vinculados uno con el otro. Para Mathew Lipman (1991, citado por France, De la Garza, Salade y Lafortune, 2003) el pensamiento crítico ayuda al desarrollo personal y

social de quien lo ejerce, porque permite a los ciudadanos reflexionar y criticar los acontecimiento del contexto.

Lipman (1990, citado por Marciales, 2003) dice que el alumno debe aprender a criticar y crecer como ciudadano comprometido para responder a sus obligaciones. Porque el pensamiento crítico permitirá en los alumnos “resolver adecuadamente los problemas que se le presenten” en su entorno social (López, 2002, p. 7).

1.5. Justificación de la investigación

1.5.1 Por qué es importante estudiar lo que se plantea. Una investigación que no tiene una adecuado exposición teórica difícilmente sugerirá respuestas significativas que ayuden tanto a la investigación en sí misma como a los resultados que buscan responder a las interrogantes que se plantearon en un inicio. Esta investigación tiene la pretensión de estudiar la relación entre habilidades pensamiento crítico y compromiso social, ya que hemos observado que en el contexto al que esta circunscrita la investigación existe poco desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y a su vez poco compromiso social.

Las respuestas que buscamos están en el orden para establecer cuáles serían los cambios educativos y sociales que generarían un aprendizaje y desarrollo de habilidades de pensamiento crítico tanto a nivel educativo como en un compromiso social.

El estudio es conveniente para la investigación porque nos permitirá saber si existe una relación entre pensamiento crítico y el compromiso social en los alumnos de la licenciatura en educación del CESLAS. Además de identificar analizar los factores están limitando la capacidad de desarrollo de las habilidades críticas.

También es importante plantear que cambios educativos generaría el pensamiento crítico y cuáles serían las repercusiones sociales que se darían con un desarrollo adecuado del pensamiento crítico.

La implicación práctica que buscamos resolver es como ayudar a los alumnos próximos a graduarse a que tengan un desarrollo más profundo de habilidades críticas para tener un mayor grado de incidencia y participación social y educativa que éstas tengan una incidencia en las prácticas educativas.

1.5.2. A quién le sirven los resultados. Esta investigación tiene una utilidad para el CESLAS la cual le permitirá capacitar a sus maestros para que ejerciendo de forma sistemática el pensamiento crítico en las aulas, éstos ayuden a los alumnos futuros docentes a ser factores de cambio social desde la educación primaria y secundaria.

De igual modo los resultados permitirán a las universidades revisar si el currículo de estudio, la capacitación de maestros y el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en los alumnos están cumpliendo con su contribución educativa de generar procesos de pensamiento más avanzados que conlleven a un compromiso individual y comunitario dentro de la sociedad.

Los resultados también permitirán analizar cuál es la aportación crítica que se hace a la sociedad y que tiene una repercusión social.

1.5.3. Contribución en el campo de la práctica educativa. El estudio contribuirá en el campo de la educación a revisar dentro de los procesos de enseñanza aprendizaje si los procesos de operaciones básicas de pensamiento, las habilidades y competencias de pensamiento que se realizan en las aulas responden a las demandas de la nueva sociedad

del conocimiento y de la información que implican un desarrollo de pensamiento crítico y un cambio en la participación social.

1.6. Limitaciones del estudio

1.6.1. Limitaciones que interfieren en el desarrollo de la investigación. Dentro de las limitaciones metodológicas que pueden interferir en el desarrollo de la investigación esta el que los alumnos sean conscientes y sinceros a la hora de dar respuesta a la entrevista y no contesten sin reflexionar las preguntas que se les formulen.

Existen una gran gama de definiciones de pensamiento crítico en distintos momentos históricos y por distintos autores. Nosotros tomaremos como referentes principal a Mathew Lipman y a los autores que hagan referencia a la vinculación de pensamiento crítico con el compromiso social.

1.6.2 Delimitaciones espacio físico, temporal, temático y poblacional del estudio. El estudio está delimitado para ser realizado en el (CESLAS) Centro de Estudios Superiores Lasalle en Monterrey Nuevo León, dentro de los semestres de primavera y otoño del 2012 a los alumnos de la licenciatura en Educación.

La población comprende a todos los 33 alumnos que estudian la Licenciatura en Educación en el Centro de Estudios Superiores Lasalle ubicado en la ciudad de Monterrey, N.L.

El currículo de la licenciatura en educación tiene definido como importante la investigación y el desarrollo del pensamiento crítico, analítico y sintético de los estudiantes en todas sus materias.

El rango promedio de edad de los alumnos oscila entre los 18 y 22 años de edad, donde el 80 % de los estudiantes estudia la licenciatura y trabaja ejerciendo prácticas docentes o como auxiliares de clase en distintas escuelas primarias privadas.

El tema de investigación del pensamiento crítico y compromiso social está vinculado uno con el otro. Para Lipman (1990, citado por Marciales, 2003) el pensamiento crítico ayuda al desarrollo personal y social de quien lo ejerce, porque permite a los ciudadanos reflexionar y criticar los acontecimientos del contexto. Es desde esta limitación teórica que estudiamos el problema.

Lipman (1990, citado por Marciales, 2003) dice que el alumno debe aprender a criticar y crecer como ciudadano comprometido para responder a sus obligaciones, ya que de esta manera ayudará a resolver su entorno.

La metodología que utilizaremos para comprobar nuestros supuestos será la entrevista semi estructurada para interrogar acerca de las descripciones, explicaciones, significados, percepciones, opiniones o creencias de la población de estudio.

1.6.3. Viabilidad. El proyecto es viable porque contamos con la ayuda y disposición de las autoridades de la institución para realizar nuestra investigación. Así mismo existe la facilidad y la relación con maestros y alumnos para llevar a cabo el método de indagación propuesto para el estudio dentro de los espacios del horario escolar. Para la institución es importante que el proyecto sea viable y se lleve a cabo porque le permitirá analizar los resultados y ponderar posibles soluciones para un

desarrollo más adecuado de habilidades de pensamiento superior dentro de las aulas de clase.

1.7. Definición de términos

1.7. 1.Glosario. A continuación presentamos los términos a los que haremos referencia de forma recurrente en el estudio.

1. Pensamiento crítico. Paul y Elder (2003) el pensamiento crítico es un modo de pensar que mejora la calidad del pensamiento por medio de estructuras mentales y habilidades intelectuales.
2. Habilidades de pensamiento crítico. Son el pensamiento ordenado y claro que lleva al conocimiento de la realidad, por medio de la afirmación de juicios de verdad (López, 2000).
3. Operaciones básicas de pensamiento. Sirven para sobrevivir en el mundo cotidiano, tienen una función social (Guevara, 2000).
4. Participación y compromiso social. Es la actividad organizada, racional y consciente, por parte de un determinado grupo social, con el objeto de expresar iniciativas, necesidades o demandas, de defender intereses y valores comunes, de alcanzar objetivos económicos, sociales o políticos y de influir, directamente o indirectamente, en la toma de decisiones para mejorar la calidad de vida de la comunidad (Hábitat internacional coalición, 2012).

Hemos presentados las pautas sobre las que nos guiaremos en esta investigación. El primer punto es analizar las relaciones entre el pensamiento crítico y el compromiso social. Desde la relación entre ambos conceptos estudiaremos los factores que afectan el desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico, las repercusiones educativas y sociales que tiene ejercer dicho pensamiento.

Partimos desde las concepciones de Mathew Lipman el cual dice que pensamiento crítico ayuda al desarrollo personal y social de quien lo ejerce, porque permite a los ciudadanos reflexionar y criticar los acontecimientos del contexto.

Situamos cuál será el cambio educativo y las implicaciones prácticas de nuestra propuesta. También señalamos la utilidad de los resultados que permitirán analizar cuál es la aportación crítica que se hace a la sociedad y que tiene una repercusión social.

Dentro de las limitaciones posibles presentamos la disposición de los encuestados y las distintas definiciones de pensamiento crítico por lo cual hemos optado por tomar como referentes principal a Mathew Lipman y a los autores que hagan referencia a la vinculación de pensamiento crítico con el compromiso social.

El estudio está delimitado para ser realizado en el Centro de Estudios Superiores Lasalle en Monterrey Nuevo León, dentro de los semestres de primavera y otoño del 2012 a los alumnos de la licenciatura en Educación. El tema de investigación está dentro de la línea curricular de pensamiento.

Capítulo 2. Revisión de la Literatura

En el presente capítulo tendremos en cuenta la fundamentación teórica de nuestra investigación, en la cual presentaremos a algunos de los autores más representativos del pensamiento crítico. No pretendemos agotar la bibliografía existente, sólo exponemos los que consideramos ayudan a nuestro propósito.

En un primer momento revisaremos los antecedentes de los estudios empíricos que se han realizado en torno al pensamiento crítico, en el mostraremos diferentes estudios a distintas poblaciones en ocasiones con resultados similares entre ellos.

Posterior a este punto pasaremos a explicar qué es el pensamiento crítico desde la visión de varios autores, señalando las características más notables que presentan.

En tercera instancia hablaremos de qué es educar el pensamiento crítico qué factores lo favorecen partiendo de las habilidades cognitivas necesarias para que el pensamiento crítico se dé.

Seguido a qué es educar, plantearemos la importancia del pensamiento crítico en maestros y alumnos, cuáles son los aspectos más importantes a considerar, cuáles son las deficiencias más notables de maestros y alumnos al no adoptar un pensamiento crítico que cumpla con los mayores y rigurosos estándares intelectuales.

Finalmente nos detendremos para hacer la distinción teórica en comparación con los antecedentes teóricos que expusimos a lo largo del capítulo.

2.1. Antecedentes

2.1.1. A partir del Reporte Delphi. A finales de los años ochenta el Dr. Peter A. Facione (1990) de la Universidad de Santa Clara encabezó un estudio para la Asociación Americana de Filosofía que tuvo por nombre: “Pensamiento Crítico. Una declaración de consenso de expertos para fines de evaluación de la educación e instrucción”. La investigación se le denominó: El reporte Delphi. Esta indagación responde a todas las inquietudes educativas que se formulaban en aquella época, las cuales tenían como tesis que los procesos de investigación y aprendizaje presentaban conocimientos inconexos (Facione, 1990).

El reporte Delphi presentó resultados en torno al estado actual de pensamiento crítico, así como una evaluación del mismo. Ahí se expone que el pensamiento crítico se articula mediante las habilidades cognitivas y las disposiciones afectivas (Facione, 1990), la metodología que utiliza Facione es cualitativa.

Los datos fueron obtenidos por medio de seis preguntas razonadas y pensadas de la participación de 46 expertos reconocidos por sus conocimientos y experiencia en el pensamiento crítico. Posterior a las preguntas los expertos se reunieron para llegar a consensos y estar dispuestos a reconsiderar su opiniones en razón de los argumentos y objeciones de otros expertos (Facione, 1990).

Las conclusiones del estudio surgidas del grupo Delphi declaran a un pensador crítico ideal: “habitualmente inquisitivo, bien informado, de confianza de la razón, de mente abierta, flexible, honesto, prudente, diligente en la búsqueda de la información, razonable en la selección de criterios, centrado en la investigación” (Facione, 1990).

Un dato característico de este reporte Delphi es que una pequeña minoría de los expertos participantes tuvo ideas divergentes en razón a las conclusiones de la mayoría.

2.1.2. Después del Reporte Delphi. Posterior al reporte *Delphi* surgió la inquietud a nivel de investigación de aplicar el pensamiento crítico en diversos aspectos de la vida académica. Facione y Facione (citado por Escurra y Delgado, 2008) diseñaron un inventario que mediría la disposición al pensamiento crítico: Inventario de Disposición de Pensamiento Crítico California (CCTDI, siglas en inglés), el cual surge de los planteamientos del reporte Delphi. Este instrumento mide “los atributos de la verdad, mentalidad abierta, sistematicidad, curiosidad, confianza en el razonamiento y madurez cognitiva” (Educación Agropecuaria y Comunicación, 2002).

Teniendo en cuenta el Inventario de Disposición de Pensamiento Crítico de California surgieron distintas aplicaciones de la misma prueba:

Ip, Lee, Lee, Chau y Chang, (2000) realizaron la investigación llamada: Disposición hacia el pensamiento crítico: un estudio de los estudiantes chinos de enfermería en una Universidad de Hong Kong. Estudiaron si los alumnos de pregrado de enfermería tenían disposición al pensamiento crítico. Examinaron a 122 estudiantes que en su mayoría mostraron una actitud negativa al pensamiento crítico.

McBride, Xiang, Wittenburg (2002) formularon el mismo estudio pero desde una perspectiva diferente de los docentes de pregrado, el cual se llevo a cabo a estudiantes de educación física en los Estados Unidos. Los resultados fueron positivos en seis de las siete escalas de puntuación del Inventario de Disposición de Pensamiento Crítico de California.

2.1.3. Distintos estudios de pensamiento crítico en los últimos diez años.

Posterior a las réplicas del Inventario California France, De la Garza, Salade y Lafortune (2003) realizaron un estudio para definir qué es el pensamiento dialógico crítico, clarificando los conceptos de Matthew Lipman el pensamiento crítico es “es un proceso complejo en un diseño utilitario que busca el mejoramiento de la experiencia personal y social” (citado por France, De la Garza, Salade y Lafortune, 2003, p. 23). Al ser utilitaria la propuesta de Lipman no iniciaron la investigación partiendo de la fundamentación teórica, por el contrario entraron a realizar una intervención con los alumnos para posteriormente ver si los resultados coincidían con los conceptos que Lipman señalaba. Lo realizaron a ocho grupos de alumnos entre diez y doce años en tres contextos culturales. Las pruebas que realizaron tenían como entorno alumnos que hayan cursado un enfoque filosófico durante un año.

Tres años después en el sureste mexicano Guzmán y Sánchez (2006) llevaron a cabo una investigación para ver cuál era el efecto en los estudiantes que los docentes tuvieran un programa de capacitación de habilidades de pensamiento crítico. El experimento se conformó con los estudiantes de nueve profesores. La prueba que utilizaron para validar sus resultados es la Prueba de Habilidades de Pensamiento Crítico California (CCTST). Los resultados arrojaron que los maestros que se capacitaron mejoraron el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en sus alumnos.

En el contexto sudamericano, en Venezuela, Páez (2008) realizó una investigación que buscaba analizar si era viable fortalecer las habilidades de pensamiento crítico de los profesionales que cursaban un posgrado de educación por medio de foros electrónicos. Utilizó el sistema de gestión de aprendizaje *nicenet*, en el cual se discutieron los contenidos del programa de forma asincrónica. Páez analizó en

los foros si las participaciones que tenían los estudiantes mostraban indicios o indicadores de habilidades y destrezas de pensamiento crítico. Su investigación tuvo como metodología el método naturalista descriptivo.

Los resultados mostraron que los estudiantes generaron participaciones de análisis, exploraron respuestas con múltiples perspectivas, sustentaron racionalmente las respuestas, aclararon significados, identificaron causas y consecuencias. La conclusión a la que se llegó es que el foro de discusión si permitía un desarrollo de las habilidades y destrezas del pensamiento crítico (Páez, 2008).

Siguiendo en el mismo año y en el continente sudamericano en Lima y Callao en el Perú. Ecurra y Delgado (2008) estudiaron cuál era la disposición de los estudiantes universitarios para el desarrollo del pensamiento crítico y estilo de pensamiento. La metodología que utilizaron fue un estudio correlacionado multivariado con base la escala de pensamiento y tipos de razonamiento de Sternberg - Wagner y la escala de disposición de pensamiento crítico del modelo Samejina.

Los resultados indicaron una escala en la normalidad en torno al pensamiento crítico y el estilo de pensamiento. Se comprobó una correlación entre las áreas del pensamiento crítico y el estilo de pensamiento. Después hicieron un análisis estadístico comparativo por diferentes segmentos de población estudiadas. Dentro de las conclusiones más relevantes encontraron que existe diferente disposición al pensamiento crítico según el tipo de carrera, sexo, gestión universitaria (Ecurra y Delgado, 2008).

Saiz y Rivas (2008) de las universidades de Salamanca y de Segovia en España plantean un estudio que analiza las formas de pensamiento crítico que existían para ese entonces. Estos investigadores se afanaron por medir si las mediciones que se han hecho

de las competencias intelectuales en distintas pruebas han sido eficaces. Para ellos la valoración que se hace del pensamiento crítico depende de cómo es entendido. Es por eso que muchas pruebas tienen graves problemas de validez porque responden a estimaciones distintas de lo que es la habilidad de pensamiento crítico (Saiz y Rivas, 2008).

Ambos estudiosos españoles proponen una solución alternativa que es medir el pensamiento crítico desde el empleo de analizar situaciones – problemas concretos. Ya que de esta manera si se puede determinar con mayor precisión que se mide, que diagnóstico se busca y después de realizar una evaluación se podrá determinar qué intervención se puede realizar (Saiz y Rivas, 2008).

Al año siguiente el mismo Saiz pasa del análisis de situaciones o problemas concretos a situaciones cotidianas y participa con Ana Nieto y Begoña Ordaz en analizar cuáles son las propiedades psicométricas del Test de Halpern, versión española, para la evaluación del pensamiento crítico en dichas situaciones (Nieto, Saiz y Ordaz, 2009).

El Test de Halpern, que se basa en cinco habilidades del pensamiento crítico, fue empleado mediante situaciones cotidianas de la vida familiar y aplicada a 355 estudiantes de los cuales el 15.5 % pertenecían al grado de bachillerato y el resto a universitarios. Los resultados obtenidos reflejan la profunda interrelación de las distintas habilidades del pensamiento crítico en la práctica de acciones cotidianas.

A finales de la primera década del presente siglo en la Universidad Nacional de la Pampa Argentina Girelli, Dima, Fernanda y Baumann (2010) estudian las habilidades de pensamiento crítico entre los alumnos y profesores de la licenciatura en Física. La

metodología que se utilizó fue medir las habilidades de pensamiento crítico por medio de la técnica de casos genéricos.

Las opiniones de los profesores versaron sobre los cambios en la forma de pensamiento científico de los estudiantes mediante la técnica aplicada. Esta técnica didáctica promovió el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y de dominio cognitivo en los distintos niveles evaluados (Girelli, Dima, Fernanda y Baumann, 2010).

Siguiendo con investigaciones sudamericanas en Brasil Silva, Franco, Almeida y Joly (2011) presentaron en el XI Congreso Internacional Galego Portugués de Psicopedagogía en la Universidad de la Coruña un estudio sobre competencias de estudio y pensamiento crítico en alumnos universitarios.

Esta investigación propone una escala de competencias de estudios la cual denominaron con las siglas (ECE), la cual considera tres dimensiones: cognitiva, comportamiento y motivacional. La primera dimensión analiza el comportamiento en la organización de estudio de los estudiantes, la segunda ve el aprendizaje de los contenidos curriculares midiendo la adquisición y comprensión de los contenidos, la tercera dimensión aborda los aspectos motivacionales de los alumnos (Silva, Franco, Almeida y Joly, 2011).

La prueba psicométrica fue parte de un proyecto en conjunto validado para los contextos de Portugal y Brasil para ser utilizada como instrumento de evaluación para determinar las vivencias académicas de los estudiantes, la promoción de actitudes y conductas autoreguladas de aprendizaje y de pensamiento crítico (Silva, Franco, Almeida y Joly, 2011).

2.1.4. Convergencias en las investigaciones. Las coincidencias que convergen en los distintos estudios presentados se centran verificar cuáles dimensiones del pensamiento crítico se cumplen dentro de la población analizada en cada uno de los estudios. Otro aspecto importante a resaltar de coincidencia es existe una preocupación muy fuerte por la disposición que deben tener los investigados en relación al pensamiento crítico, tanto en las expresiones, voluntad, motivación, promoción de actitudes, conducta regulada.

Las distintas investigaciones concuerdan en la aplicación fue propuesta en su mayoría a alumnos de bachillerato, profesionales y profesores.

2.1.5. Divergencias en las investigaciones. Dentro de los desacuerdos o divergencias que se muestran en los distintos estudios esta la propuesta de France, De la Garza, Salade y Lafortune (2003) que parte en un sentido inverso a la mayoría de las investigaciones, de lo práctico a lo teórico.

Otra divergencia esta en relación a los demás estudios en el hecho que Girelli, Dima, Fernanda y Baumann (2010), así como Saiz y Rivas (2008) obtienen los resultados de la aplicación del pensamiento crítico a través de casos genéricos y analizar problemas concretos.

Páez (2008) utiliza los foros electrónicos para verificar si la interacción que se da entre los alumnos en dicho medio cumple con las dimensiones necesarias del pensamiento crítico.

2.1.6. Comparaciones de variables de investigación. Podemos descubrir que dentro de las investigaciones empíricas estudiadas se presentan distintas variables de investigación que a continuación describimos:

Las habilidades cognitivas, las disposiciones afectivas, la motivación interna, la disciplina mental son variables de relación directa con el pensamiento crítico. En la mayoría de los estudios están presentes dentro del análisis en íntima correlación y como sucesión unas de otras. También consideran los distintos contextos académicos y las conductas generadas dentro de la indagación.

La variable que presenta mayor cantidad de aplicaciones en los estudios es la disposición del estudiante al pensamiento crítico, ya que la metodología de la prueba California, de las más usadas, es de los primeros resultados que trata de medir.

De las investigaciones sólo tres de ellas tienen como variable evaluar el pensamiento crítico desde una acción concreta como analizar problemas, casos genéricos y foros de discusión electrónica.

2.1.7. Instrumentaciones existentes de Pensamiento Crítico. El departamento de Educación Agropecuaria de la Universidad de Florida (2002) recopiló la información de cuáles eran las pruebas para medir el pensamiento crítico en sus distintas perspectivas. A continuación presentamos en la siguiente Tabla 1 las evaluaciones más representativas del informe:

Tabla 2

Instrumentos de medición existentes para medir el pensamiento crítico (Educación Agropecuaria y Comunicación, 2002).

Instrumento	Propósitos de la prueba	Población adecuada de aplicación
Pensamiento Crítico de California Inventario de Disposición (CCTDI)	Mide los atributos de la búsqueda de la verdad, mentalidad abierta, Analítico, sistematicidad, curiosidad, confianza en el razonamiento y madurez cognitiva.	Estudiantes universitarios, graduados, adultos y profesionales trabajando.
Examen California de Habilidades de Pensamiento (CCTST)	Evalúa las habilidades de razonamiento de un individuo o grupo crítico. Recopila los datos de programa de evaluación y la investigación sobre Habilidades de pensamiento crítico.	Para el uso con adultos en la comunidad universitaria tanto en alumnos pregrado, próximos a graduarse.
Prueba de pensamiento Cornell, nivel X	Se centra principalmente en los aspectos evaluativos del pensamiento crítico, como juzgar la fiabilidad de los informes de observaciones que otras personas hacen.	Apropiada para alumnos de cuarto grado en la universidad.
Prueba de pensamiento Cornell, nivel Z	Se centra principalmente en los aspectos evaluativos del pensamiento crítico, como juzgar la fiabilidad de los informes de observaciones que otras personas hacen.	Apropiado para estudiantes de secundaria avanzados, de universidad y adultos.
Prueba de pensamiento crítico Ennis-Weir	Herramienta y diagnostico para analizar los efectos de un curriculum de adultos.	Diseñado para secundaria y estudiantes universitarios.
Pensamiento crítico holístico (HCTSR)	Soporte multi modal de evaluación proporciona los cuatro niveles en que puede medirse el pensamiento crítico	Las personas que los utilizan lo usan para resolver problemas y tomar decisiones.
Evaluación de pensamiento crítico Watson - Glaser (WGCTA)	Evaluación basada en cinco puntos del pensamiento crítico: Inferencia, reconocimiento de supuestos, deducción, interpretación y evaluación de argumentos.	Noveno grado en adelante.
Inventario de disposición del pensamiento crítico (EMI)	Fue desarrollada a partir del reporte Delphi	Escuela secundaria, universidad y adultos.
Quant - Q	Mide las habilidades de razonamiento cuantitativamente en relación a problemas	Orientado para personas de programas tecnológicos y científicos.

2.1.7.1. Comparación de Instrumentos. De los instrumentos de medición y evaluación del pensamiento crítico presentado por Educación Agropecuaria y Comunicación de la Universidad de Florida hasta el año del 2002 podemos realizar las siguientes comparaciones que resaltan entre los instrumentos:

1. En cuanto a los propósitos de la prueba

Las pruebas California (CCTDI), la de pensamiento crítico holístico (HCTSR) y la Watson Glaser (WGCTA) proporcionan datos a través de niveles o estratos de medición. La California (CCTST) y la Quant-Q evalúan en razón de la búsqueda de habilidades de razonamiento. Las pruebas Cornell X y Cornell Z ambas ponderan los aspectos evaluativos del pensamiento crítico pero para medir la confiabilidad de los informes y observaciones que otros han realizado.

2. En cuanto a la población de aplicación

Las evaluaciones en general su población de estudio son los alumnos de secundaria, bachillerato, universidad y profesionales. Sólo las pruebas Watson Glaser y Quant su población adecuada de aplicación es hacia a personas que traten resolver problemas específicos y a programas tecnológicos y científicos respectivamente.

2.1.8. Relaciones de investigaciones con la presente. Después de haber realizado el análisis de algunos de los estudios empíricos más representativos que se han llevado a cabo en los últimos podemos hacer la distinción de nuestro planteamiento teórico.

A manera de conclusión en este apartado de antecedentes hemos señalado los principales estudios empíricos en torno al pensamiento crítico, sus variables de estudios,

sus aplicaciones, metodología utilizadas. También pudimos ver los instrumentos de mayor utilización para las mediciones y evaluaciones de pensamiento crítico.

2.2. Qué es el pensamiento crítico

Emprender la empresa de definir lo qué es el pensamiento crítico es toda una odisea, ya no hay un consenso definido por los autores que han abordado el tema. Algunos autores toman una perspectiva teórica y ha tratado de definir el ideal de pensamiento crítico. Otros por el contrario se han acercado a establecer el pensamiento crítico desde las características del mismo. Y los que piensan que el pensamiento crítico tiene una connotación pragmática en situaciones concretas a las que se debe responder desde los criterios del mismo pensamiento crítico.

En este espacio expondremos los autores más representativos que han hablado del tema y que sirven para nuestra fundamentación teórica.

John Dewey (1909) nombra al pensamiento crítico como pensamiento reflexivo y dice que es “la consideración activa, persistente y cuidadosa de una creencia o forma supuesta de conocimiento a la luz de los fundamentos que la apoyan y de las conclusiones hacia las que tiende” (citado por Fisher, 2001, p. 2). Dewey basa su definición en el fundamento de una creencia que ha sido argumentada y que permite sacar conclusiones (Fisher, 2001).

Es decir para hablar de pensamiento crítico se necesita tener en consideración que un conocimiento estando apoyado por argumentos sólidos y lógicos da como consecuencias conclusiones por las cuales se cree dicho conocimiento.

Para Robert H. Ennis (citado por Guzmán y Sánchez, 2006; Valenzuela y Nieto, 2008) define el pensamiento crítico desde una visión pragmática como del creer al hacer. Ennis centra su atención más en un enfoque de comportamiento y en buscar cuál será el fin por el que se ejerce el pensamiento. No se puede hacer y llevar a la práctica un pensamiento si primero no fue asumido, creído y que tenga una hacer concreto y aplicado.

Peter Faccione expone el consenso de los expertos de qué es el pensamiento crítico después del reporte Delphi “es el juicio regulado y con propósito que da como resultado, interpretación, análisis, evaluación e inferencia, como también explicación de las consideraciones de evidencia, conceptuales, metodológicas, criteriológicas o contextuales en la que se basa un juicio” (Faccione, 2007). Para Faccione como para los expertos después del reporte Delphi el juicio no es espontaneo o inmediato, sino conlleva un juicio con ciertas características que haya sido regulado por estructuras cognitivas para que responder a un propósito determinado.

Villarini (1987) lo define como “el pensamiento que se vuelve sobre sí mismo para examinarse en su coherencia, fundamentación en un origen contextual e intereses y valores a los que sirve” (citado por Altuve, 2010, p. 11). Villarini parte del supuesto que el pensamiento crítico se auto evalúa y se confronta consigo mismo en razón del contexto en el que se desarrolla y la búsqueda de los valores que pretende. Es decir el pensamiento crítico dejaría de ser crítico sino regresa y es coherente en razón de los parámetros que tiene establecido internamente.

Recordemos la cita de Mathew Lipman (1991) que añadíamos en apartados anteriores y que nos ayuda en nuestra reflexión, él expone el pensamiento crítico como

“un proceso complejo en un diseño utilitario que busca el mejoramiento de la experiencia personal y social” (citado por France, De la Garza, Salade y Lafortune, 2003, p. 23). Para Lipman el pensamiento es utilitario y pragmático que en el fondo como proceso busca el mejoramiento desde la dimensión persona y social. No hay pensamiento crítico que no busque mejorar lo personal y social.

El pensamiento crítico en Lipman (citado por Marciales, 2003) está en relación de formar ciudadanos que se responsabilicen de los quehaceres de su sociedad. Lo importante es que los ciudadanos generen un pensamiento que no sólo los tenga informados sino que reflexionen y critiquen los acontecimientos que suceden en su lugar de convivencia y a nivel global. Tener un pensamiento crítico supone ser reflexivo para responder a las exigencias y problemas de su entorno.

El mismo Lipman (citado por Marciales, 2003) cree que la educación no debe centrarse sólo en los aprendizaje sino también en el pensamiento crítico que permita al alumno la investigación para que se confronte, analice, compare y ejerza su autonomía. Para que no permanezca como sujeto pasivo indiferente ante el mundo, sino por el contrario aprende a criticar y crecer como ciudadano comprometido para responder a sus obligaciones sociales, culturales, democráticas, económicas, religiosas, etc.

El fracaso de la educación tradicional según Lipman (citado por Marciales, 2003) es formar personas para memorizar asignaturas y no confrontar los conocimientos con la realidad. El pensamiento crítico puede mejorar el pensamiento y la comunicación de los estudiantes en el aula, en necesario enseñar a los alumnos desde procesos discursivos para que establezcan razones, defiendan sus conceptos, articulen explicaciones.

Para Lipman (citado por Marciales, 2003) las aulas se deben convertir en comunidades de investigación en donde los miembros ejerzan el pensamiento crítico y escuchen con respeto a los demás, construyan conocimiento, corroboren sus teorías y sus procesos de razonamiento por medio de estándares adecuados.

En Mc Peck el pensamiento crítico es “la propensión y la habilidad a comprometerse en una actividad con un reflexivo escepticismo” (citado por Valenzuela y Nieto, 2008). No es posible llegar al compromiso de una actividad si no se parte de un argumento escéptico que reformule las cuestionantes sobre las que se debe iniciar el conocimiento para llegar al cumplimiento de la actividad que se ha reflexionado.

En la mini guía del pensamiento crítico de Paul y Elder (2003) el pensamiento crítico es un modo de pensar que mejora la calidad del pensamiento por medio de estructuras mentales y habilidades intelectuales. No se puede dar un pensamiento crítico sino conlleva un ejercicio sistemático de estándares intelectuales debidamente organizados.

Según Guzmán y Sánchez (2006) no existe un consenso en la definición del pensamiento crítico ya que las definiciones existentes están basadas formuladas desde contextos diversos y en base a enfoques diversos.

Retomando el argumento de Guzmán y Sánchez al no existir un consenso unificado, sólo hemos presentado las definiciones del pensamiento crítico que tienen un juicio sistemático y riguroso que se hace desde ciertas estructuras y que terminan en forma pragmática y utilitaria de una actividad.

2.2.1. Características del Pensamiento crítico. Desde nuestra perspectiva teórica hemos decidido tomar las características que presentan Paul y Elder para determinar lo propio y particular del pensamiento crítico, ya que éstos sistematizan dichas características: “Auto dirigido, auto disciplinado, auto regulado, auto corregido, rigurosos estándares de excelencia, comunicación efectiva, habilidades de solución de problemas, superar el egocentrismo y socio centrismo” (Paul y Elder, 2003, p. 4). Quien ejerce el pensamiento crítico controla sus procesos de aprendizaje, sus objetivos, sus recursos, permanece fiel a los principios establecidos, reconoce sus deficiencias y las corrige, sus juicios están basados en altos estándares que le permiten ser riguroso, busca y encuentra la mejor solución a los problemas que se le presentan y finalmente siempre está al pendiente de superar su el egocentrismo de su pensamiento permitiéndole confrontarse y no encerrarse en sí mismo.

Otros autores (López, 2002; Marzano y Pickering, 2005) señalan características complementarias al pensamiento crítico. La precisión, la claridad, el orden, la mente abierta y la afirmación de juicios de verdad.

2.2.2 Estándares Intelectuales. La mini guía del pensamiento crítico de Paul y Elder presenta estándares intelectuales que se deben tener en el pensamiento crítico “claridad, exactitud, relevancia, lógica, amplitud, precisión, importancia, completitud, imparcialidad y profundidad” (Paul y Elder, 2003, p. 12).

Podemos dar la siguiente explicación de los estándares intelectuales desde la perspectiva de Paul y Elder;

(1) La claridad nos da la posibilidad de ampliar, ilustra y ejemplificar sobre el juicio que realizamos. (2) La exactitud nos permite el probar y tener la certeza de lo que se afirma. (3) La precisión nos adentra en los detalles generales y particulares. (4) La relevancia nos ayuda a vincular la relevancia y afectaciones del problema. (5) La lógica establece la relación de sentido entre las evidencias. (6) La amplitud nos ayuda a examinar distintas perspectivas o puntos de vista. (7) La importancia nos faculta para dar relevancia a los datos. (8) La justicia nos conduce a valorar los intereses personales y de otros. (Paul y Elder, 2003, p. 12.).

2.2.3. Elementos del pensamiento crítico. Siguiendo con Paul y Elder (2003)

éstos establecen varios elementos del pensamiento crítico que permiten una sistematización y un rigor intelectual que nos permitirá evaluar si nuestro pensamiento cumple con los elementos esenciales del pensamiento crítico.

(1) Los propósitos. Qué se trata de lograr, cuál es la meta que se pretende lograr. (2) Las inferencias. Cómo se llego a la conclusión. (3) Las preguntas. Qué cuestiono o formulo y que conclusión busco. (4) Los conceptos.Cuál es la idea central, puedo explicar la idea. (5) Los puntos de vista. Desde que perspectiva estoy considerando el asunto, existe una diferente. (6) Las implicaciones. (7) Cuáles serían las consecuencias de mi postura. (8) La información. Que datos estoy utilizando para llegar a la conclusión, qué experiencias he tenido en torno a los datos y que información necesito para resolver la pregunta. (9) Los supuestos. Qué estoy dando por sentado y que suposiciones me llevan a la conclusión. (Paul y Elder, 2003, p. 8).

Estos nueve elementos nos permiten un crear un compromiso intelectual y desarrollarlo a través de estos elementos. La utilización de los mismos evitará caer en suposiciones ambiguas, sin sustento y fundamentación, hacer a un lado las creencias sólo afectivas y carentes de rigor académico.

2.2.4. Destrezas intelectuales necesarias. No es difícil caer en las redes del egocentrismo y pensar que el desarrollo racional que realizamos es sólo el que nosotros pensamos. Se discute en distintos ámbitos de la sociedad y en la misma escuela cuando se pretende convencer a los demás de las propias ideas, suposiciones o creencias.

Muchas de esas acaloradas discusiones son argumentaciones que en muchas ocasiones carecen de eso de argumentos sólidos, consistentes que validen nuestro juicio. Tampoco es válido encerrarnos en la parcialidad de una perspectiva de pensamiento intelectual y desde ahí querer juzgar nuestro mundo con una sola óptica.

Es por eso que Paul y Elder (2003) precisaron cuales son las destrezas intelectuales necesarias para inferir un claro pensamiento crítico que nos lleve por un riguroso proceso y que traiga los dividendos justos a nuestro proceso intelectual y no muchas veces de sentido común. Estos autores mencionan ocho destrezas intelectuales que enumeramos;

(1) Humildad intelectual. Estar consciente de los límites de su conocimiento, reconocer que uno no debe pretender que sabe más de lo que realmente sabe. (2) Entereza intelectual. Estar consciente de la necesidad de enfrentar y atender con justicia, ideas, creencias o visiones hacia las que no nos sentimos atraídos y a las que no hemos prestado atención. (3) Empatía intelectual. Estar consciente que uno necesita ponerse en el lugar del otro para entenderlo. (4) Autonomía intelectual. Dominar de forma racional los valores y las creencias que uno tiene y las inferencias que uno hace. (5) Integridad intelectual. Reconocer la necesidad de ser honesto en su pensar. (6) Perseverancia intelectual. Adhesión a los principios racionales a pesar de la oposición irracional de otros. (7) Confianza en la razón. Confiar que los intereses de la razón. (8) Imparcialidad. Implica adhesión a los estándares intelectuales sin importar las ventajas que uno mismo o su grupo pueda obtener. (Paul y Elder, 2003, p. 16-18).

Si realizáramos un simple juicio de las decisiones que tomamos en nuestra vida cotidiana, muchos de ellos estarán en torno a decisiones afectivas, de gustos y

preferencias. Pero cuando decidimos en una acción trascendental o que afectará nuestra vida nos detenemos a meditar y reflexionar que haremos. Sin embargo muchas veces no sabemos reconocer los límites de nuestro conocimiento, o atendemos con justicia las visiones de los demás sólo las nuestras. Así mismo a la hora de elegir variamos nuestros juicios porque no los apegamos a reglas definidas o porque elegimos en razón de intereses inmediatos. Las destrezas intelectuales que presentan Paul y Elder si las seguimos nos permiten un mayor rigor intelectual apegado y fiel a estructuras de la razón y de una visión concreta y definida de buscar la verdad.

El siguiente esquema de Paul y Elder (2003) presenta de una manera gráfica como se da el pensamiento crítico por medio de los estándares, elementos y características intelectuales del pensamiento crítico.

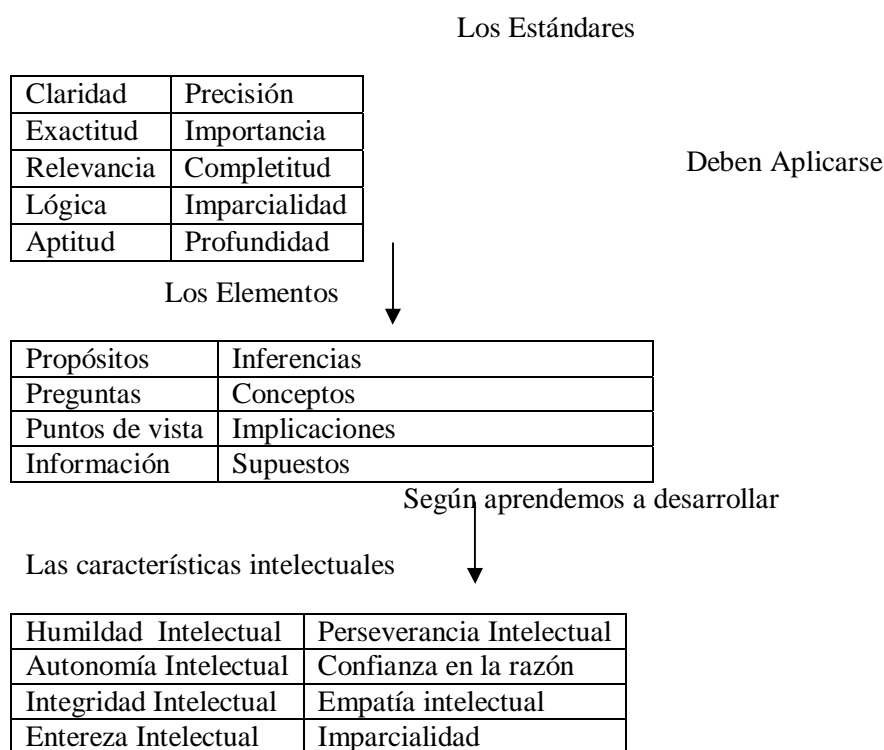


Figura 1. Estándares, elementos y características del pensamiento crítico (Paul y Elder, 2003).

2.3. Educar en el pensamiento crítico

Según Chet Meyers (1986) un objetivo es que a nivel universitario los estudiantes piensen críticamente y dejen la comodidad de su universo y pasan a realidades más concretas. Pero para que este proceso se dé es necesario que los estudiantes estén dispuestos para pensar de manera crítica.

Para Hannel y Hannel (citado por Guzmán y Sánchez, 2006) no es fácil convertir a los alumnos en pensadores críticos si primero no se han establecido adecuadas estrategias para encaminar a los estudiantes por el proceso de pensamiento crítico. Es necesario construir estrategias didácticas adecuadas a los estudiantes para que se pueda producir un proceso de aprendizaje de pensamiento crítico.

El pensamiento crítico no se da por generación espontánea dice Fedorov (2006), con las intenciones del maestro no bastan. Se necesita que el maestro reaprenda su nuevo rol y permita por medio de metodologías más activas establecer el pensamiento crítico en sus clases.

La visión de Tuñón y Pérez (2009) nos ilumina como la enseñanza de pensamiento no puede desvincularse del aprendizaje. No se trata de aprender sólo contenidos, sino que sea capaz de procesar la información, juzgarla y poder aplicarla. Es decir los estudiantes deben lograr niveles de pensamiento superior que permitan condiciones de diálogo, apertura, cooperación. El mundo global que vivimos demanda un pensamiento crítico para analizar de manera constante la compleja realidad que se vive.

2.3.1. Factores que favorecen el pensamiento crítico. Hemos mencionado cuáles son los elementos, destrezas y estándares intelectuales del pensamiento crítico. Sin embargo una persona puede conocer, profundizar en su conocimiento pero esto no

garantiza que se apliquen. Para que se dé el proceso de crecimiento y desarrollo en el pensamiento crítico es necesario que las personas estén dispuesta y motivadas para ejecutarlo cuando las circunstancias lo ameriten (Valenzuela y Nieto, 2008).

Así mismo Habilidades cognitivas como el análisis, la inferencia, la evaluación son necesarias para favorecer el desarrollo a un proceso crítico. Dichas habilidades de pensar de manera crítica están unidas y van permitiendo ser capaces de resolver problemas, descubriendo las relaciones existentes. De esta manera se está abierto a múltiples enfoques que convertirán el pensamiento en un método que incluya las habilidades, la disposición y motivación al pensamiento crítico así como el descubrimiento de los procesos que se pasan para alcanzarlo (Guzmán y Sánchez, 2006).

2.4. Importancia del pensamiento crítico en maestros y alumnos

Para Guzmán y Sánchez (2006) el pensamiento crítico es una de los objetivos más importantes de la educación superior, en general expertos, estudiosos, maestros y alumnos todos coinciden en su relevancia y aplicación. Sin embargo hablar que sólo presenta una dimensión unilateral exclusivo de las aulas de clase sería un craso error presentarlo de esta manera.

El pensamiento crítico es multidimensional ya que involucra el razonamiento, la psicología del individuo, sus preceptos morales y éticos que sigue, así como su perspectiva de conocimiento (Guzmán y Sánchez, 2006).

Desarrollar un pensamiento crítico va ayudando tanto a maestros como alumnos a encontrar “razonamientos, juicios de la realidad, tomar mejores decisiones, produciendo respuestas novedosas para contestar a preguntas y resolver adecuadamente los

problemas que se le presenten” (López, 2002, p. 7). Es un proceso de apropiación que permitirá un progreso y de crecimiento y maduración de la persona para dar respuesta a las incógnitas y problemas del contexto histórico que vive.

El maestro debe ser una persona competente intelectualmente y generar una adecuada comunicación con sus estudiantes, promover el cambio de paradigmas demostrar con claridad las visiones nubladas que se generan en torno a los conocimientos que se buscan adquirir y sobre todo tomar los riesgos de superar el egocentrismo y la actitud redentora que se expresa muchas veces como maestro (López, 2000).

Si el maestro se esfuerza por abordar y superar todas estas circunstancias estará llevando al alumno por un manejo adecuado a la generación constante de pensamiento crítico no sólo en el aula sino en su vida.

Brookfield nos presenta cuatro características que el maestro debe encaminar a los alumnos en el desarrollo del pensamiento crítico que son “tratar de identificar las ideas creencias y valores, estar conscientes del contexto, explicar e imaginar alternativas y ser escépticos a verdades universales que buscan explicaciones definitivas” (citado por Guzmán y Sánchez, 2006). Si el maestro logra en su clase la participación de sus alumnos en estas cuatro características los estará conduciendo a estándares que rebasan los límites de la escuela y lo catapultará a otras dimensiones de su desarrollo como personas, como ciudadanos.

2.4.1. Deficiencias de maestros y alumnos. Una cuestión que tienen presente muchos encargados de la educación es saber si los maestros preparan a sus alumnos para desarrollar un pensamiento crítico. La cuestión no tiene una respuesta clara y

mucho menos sencilla. Porque aunque los programas de estudio promueven el pensamiento crítico en la práctica y evaluaciones de los alumnos la verdad parece ser muy cruda al diagnosticar que no se ha logrado este propósito.

Son muchos los maestros en niveles superiores que tienen una preocupación porque sus alumnos alcancen estándares intelectuales de pensamiento crítico, pero en muchos casos los mismos maestros son incapaces de generar un desarrollo de habilidades críticas porque no están preparados para generar tal pensamiento (Guzmán y Sánchez, 2006).

La deficiente formación y compromiso de niveles superiores de pensamiento en algunos maestros e instituciones educativas que no toman con seriedad este hecho, nos muestra que muchos de los alumnos carecen de una formación crítica para pensar por sí mismos (López, 2002). Es de reconocer que los maestros reconocen la importancia del pensamiento crítico pero no terminan por conocer qué es exactamente y cómo definirlo.

Si los maestros no tienen claridad en la comprensión del pensamiento crítico de manera personal y lo que significa para ellos difícilmente podrán ayudar a los alumnos a acceder al mismo (Kronberg y Griffin, 2000; Guzmán y Sánchez, 2006).

Existen numerosos esfuerzos de lograr mejores capacitaciones para los maestros en estrategias didácticas y pedagógicas para que generen un desarrollo paulatino en los alumnos. Sin embargo pareciese que la meta de pensar críticamente de manera autónoma no se ha conseguido, tanto en alumnos y maestros, porque recordemos que se necesitan de la predisposición y motivación para alcanzar dicho propósito.

Pero tener la disposición y estar motivado no es suficiente si la persona no sabe qué hacer. Sin acciones claras y concretas de que hacer la disposición y motivación sólo

se quedan en eso (Valenzuela y Nieto, 2008). Es decir con buena voluntad y predisposición no se logran los objetivos, aunque son importantes siempre se necesitara que es lo que hay que hacer, cómo actuar y bajo qué circunstancias. Lo cual implica una capacitación rigurosa y sistemática que aunado a la disposición y motivación de los maestros se genere un pensamiento crítico en su persona y se replique en los alumnos.

2.4.2. Repercusión social del pensamiento crítico. El aprendizaje como actividad individual y social, generada desde la relación entre maestros y alumnos y entre los mismos pares de los alumnos permite un desarrollo y compromiso no sólo desde la individualidad sino también desde el compromiso con el otro. El aprendizaje es también un generador social de conocimiento y pensamiento que presenta las verdades de la sociedad, desde donde los alumnos debaten, confronta, profundizan y clarifican sus ideas (Fedorov, 2006).

El desarrollo de pensamiento crítico, como aprendizaje, también debe generar una repercusión social que permita un compromiso individual y social con la problemática que se vive. Porque de lo contrario el conformismo y la dependencia del pensamiento de otros será lo que permee nuestros estratos sociales (Altamirano, Santos, Torres y Miró, 2009).

Por lo tanto el pensamiento crítico tanto de maestros y alumnos no puede estar ajeno a “la reflexión universitaria, social, política, cultural, económica, gubernamental y de movimientos sociales” (Altamirano, Santos, Torres y Miró, 2009, p. 15) porque ahogaría a la sociedad en la indiferencia, incertidumbre, de tantos problemas que le aquejan y sin poner soluciones concretas para todos ellos.

Es necesario educar pensadores críticos que busquen un desarrollo de disposiciones intelectuales y sociales, no podemos pensar en una sociedad democrática y participativa si no existiera la introspección crítica tanto individual como de todo el conjunto de circunstancias sociales. Pensadores críticos aislados y descontextualizados no nutren el desarrollo de la sociedad.

Los maestros, alumnos e instituciones educativas deben ser capaces de discernir que sus propuestas puedan generar juicios útiles para el contexto donde se encuentran (López, 2002). Es desde las experiencias culturales, sociales, políticas y económicas donde se genera el conocimiento y es desde ahí donde se debe tener la capacidad de un pensamiento crítico que genere soluciones y cambios al entorno que se vive.

Es importante resaltar que el pensamiento crítico no puede ser ajeno a toda la problemática que hemos presentado. Debe ser bastión de cambio, de propuestas de solución, de confrontación de ideas, de búsqueda de relaciones y presupuestos entre los distintos actores sociales. Un pensador crítico debe serlo no sólo en el egocentrismo como individuo, sino abrirse a la confrontación constante que da el contexto desde donde planteamos nuestros presupuestos de conocimiento. Esta es una labor que esperamos no quede pendiente por mucho tiempo.

2.5. Relaciones de investigaciones con la presente

Después de haber realizado el análisis de algunos de los estudios empíricos más representativos que se han llevado a cabo en los últimos años podemos hacer la distinción de nuestro planteamiento teórico.

Nosotros pretendemos identificar cuáles son los factores que afectan el desempeño de los profesores y alumnos del Centro de Estudios Superiores Lasalle (CESLAS) para desarrollar las habilidades del pensamiento crítico. Así mismo después de realizar este objetivo pretendemos explicar cuáles son las repercusiones sociales que tiene el implementar o no el pensamiento crítico en el aula para los futuros docentes de educación pre escolar y básico.

Hemos mostrado que existen diversos estudios cuantitativos y cualitativos que nos han arrojado interesantes resultados para el análisis y la puesta en práctica para mejorar la capacitación docente. Nuestra propuesta tiene como fundamento teórico que el pensamiento crítico no es sólo un añadido de la parte intelectual para el egocentrismo de un individuo, por el contrario el pensamiento crítico mejora los estándares intelectuales de nuestros razonamientos, toma decisiones individuales y sobre todo nos capacita para dar respuesta a nuestro contexto más amplio que es el cultural, social, político, económico, religioso, etc.

Personas con un alto desarrollo de pensamiento crítico deben tener como consecuencia una respuesta más firme a compromisos y responsabilidades sociales con la sociedad en que vivimos. Es por esto que la capacitación inadecuada de los docentes en el pensamiento crítico y sin mejorar las opciones didácticas adecuadas a su práctica generará maestros con menos capacidad de criticar y de profundizar no solo en los problemas personales, sino también en los problemas que aqueja a la sociedad particular y global. Y esto tendrá una réplica en los procesos de los mismos alumnos.

Es lamentable que en muchas instituciones de educación superior se encuentren evidencias de que muchos maestros no ejercen un pensamiento crítico adecuado. Y en

otros casos ni siquiera se dan cuenta de la carencia que tienen de pensamiento crítico (Paul, 2004).

No podemos pedir cambios institucionales o innovaciones educativas cuando los directivos y cuerpo docente no son capaces de discernir adecuadamente las relaciones de los cambios, inferir sus conclusiones, confrontar los datos que se tienen, auto criticarse, ejercitar intelectualmente su pensamiento para hacer juicios más razonables y reales en torno a los cambios, necesidades y urgencias que muchos centro educativos necesitan cambiar.

No podemos pedir alumnos comprometidos socialmente con su comunidad sino se les ayuda a discernir y criticar la realidad para buscar soluciones y poner en práctica su colaboración en favor de su institución, de su comunidad. Necesitamos maestros más capacitados que fomenten alumnos más críticos que unidos busquen cambiar su entorno social.

Es lamentable que el pensamiento crítico no esté en el centro del diseño de las clases y en ocasiones ni siquiera en el currículo. Tenemos maestros y alumnos que separan el conocimiento del pensamiento por eso en muchas ocasiones la enseñanza es ineficaz (Paul, 2004).

En un estudio del Consejo Americano de la Educación (citado por Paul, 2004) dice que el 97 % de los encuestados señalan que el pensamiento crítico es el objetivo más importante que hay que alcanzar. En otros estudios que cita Paul (2004) a las universidades del sistema estatal de California se tomaron aleatoriamente las instituciones y sólo un 19 % de los maestros podían dar una explicación clara de lo que

es el pensamiento crítico. En otra cuestión un 78 % de los docentes afirmaron que sus alumnos carecen de habilidades de pensamiento crítico.

Consideramos que nuestro estudio centrado en estudiantes normalistas que se preparan para ser maestros de educación pre escolar y básico en instituciones públicas y privadas en su mayoría en el estado de Nuevo León, no pueden carecer de un pensamiento crítico sistematizado y organizado ni de los docentes ni de los mismos alumnos. Por cada alumno que sale de la institución éste replicará sus esquemas de razonamientos y habilidades a por lo menos 3° ó 40 niños por año. Si el alumno no está comprometido en un desarrollo de pensamiento crítico difícilmente podrá repetir en el aula lo que no tiene.

Un país con alta participación democrática es un país altamente educado porque su sistema educativo esta sólido y firme. Se necesitan maestros autónomos, libres y críticos con la sociedad que a la que forman parte, para que mimeticen sus prácticas de pensamiento crítico a los alumnos que a su vez se dé una transformación social en todos los estratos.

Se necesita un pensamiento crítico que frente a las tentaciones de una sociedad dormida sin crítica, sin voz y sin ser escuchad. Sólo las voces de unos cuantos arrojados permiten un cierto nivel de criticidad.

Capítulo 3. Metodología

El tercer capítulo explica la metodología que se ha seguido en la investigación. Inicia planteando los supuestos de la investigación cualitativa y el proceso etnográfico como fundamentos que corroboran la importancia de la elección del método cualitativo en el problema que se estudia, teniendo en cuenta las fases de la investigación y las referencias principales del aparato teórico.

En un segundo momento se presenta un análisis de la población con sus características esenciales que la distinguen. Posterior a la presentación poblacional se exponen cuáles serán los participantes, qué criterio se tuvo para la selección de muestra.

En tercer plano se exponen los elementos físico, socio cultural, económico, normativo del Centro de Estudios Superiores Lasalle, así como las características de los participantes y el entorno social, los cuales están determinados por el problema y objeto de estudio.

El cuarto paso a seguir en este capítulo es la presentación y conformación de los instrumentos de recolección de datos, se describe y se justifica la validez y confiabilidad de la entrevista como instrumento empleado. Seguido se expone la funcionalidad de la prueba piloto la cual permite medir con una población similar a la elegida la validez del instrumento.

En el último punto se expone e indica cuáles son los procedimientos que se utilizan para convertir los datos en información y dar respuesta a la pregunta de investigación. De igual modo se explica como se capturará la información, se asegurará la validez y la interpretación de los contenidos.

3.1. Método de Investigación

La metodología de investigación utilizada para lograr los propósitos planteados en el problema de investigación y los objetivos es Cualitativa. La investigación cualitativa ayuda al investigador por medio de la interacción personal analizar y observar al sujeto - objeto de la investigación que se sigue. Es interpretativa buscando obtener una comprensión de significados y definiciones (Chavez, 2003).

Diversos estudios (Filstead, 1986; Pérez Serrano, 1994; Gurdián ,1999; citados por: Cedeño, 2001), señalan que la investigación cualitativa parte de los siguientes supuestos:

1. La realidad esta constituida por hechos observables y externos,
2. Subyace un fundamento humanista para entender la realidad,
3. Se opta por la descripción de un hecho o situación,
4. No busca la causalidad sino la comprensión,
5. La realidad es holística y polifacética no estática,
6. La relación objeto- sujeto es de interacción,
7. Los investigadores pueden reaccionar ante la realidad que estudian y los conocimientos que van adquiriendo.

Tomando los supuestos señalados arriba, la investigación que se realiza estudia hecho observable y externo de las relaciones de poca participación social en los alumnos cuando en toda la licenciatura se ha dado, por los menos señalado en el currículo, un alto desarrollo de pensamiento crítico. Esta situación es la que se observa no de manera estática sino en las diferentes variables de interacción que se han dado entre los alumnos, los conocimientos adquiridos, el desarrollo de pensamiento crítico y la participación

social. Sin descartar que no sólo la interacción del investigador arroja datos interesantes, sino también la toma de conciencia de los participantes permitirá tener en cuenta datos no supuestos.

El paradigma cualitativo se forma según Ferrer y Pérez (2012) sobre tres principios: construcción interpretativa, carácter interactivo del conocimiento y significación de la singularidad de conocimiento. Es en un entramado de circunstancias, relaciones, acciones, sujetos, sociedad, cotidianidad que se puede realizar el estudio cualitativo. La siguiente figura ilumina mejor los principios de construcción del paradigma cualitativo.

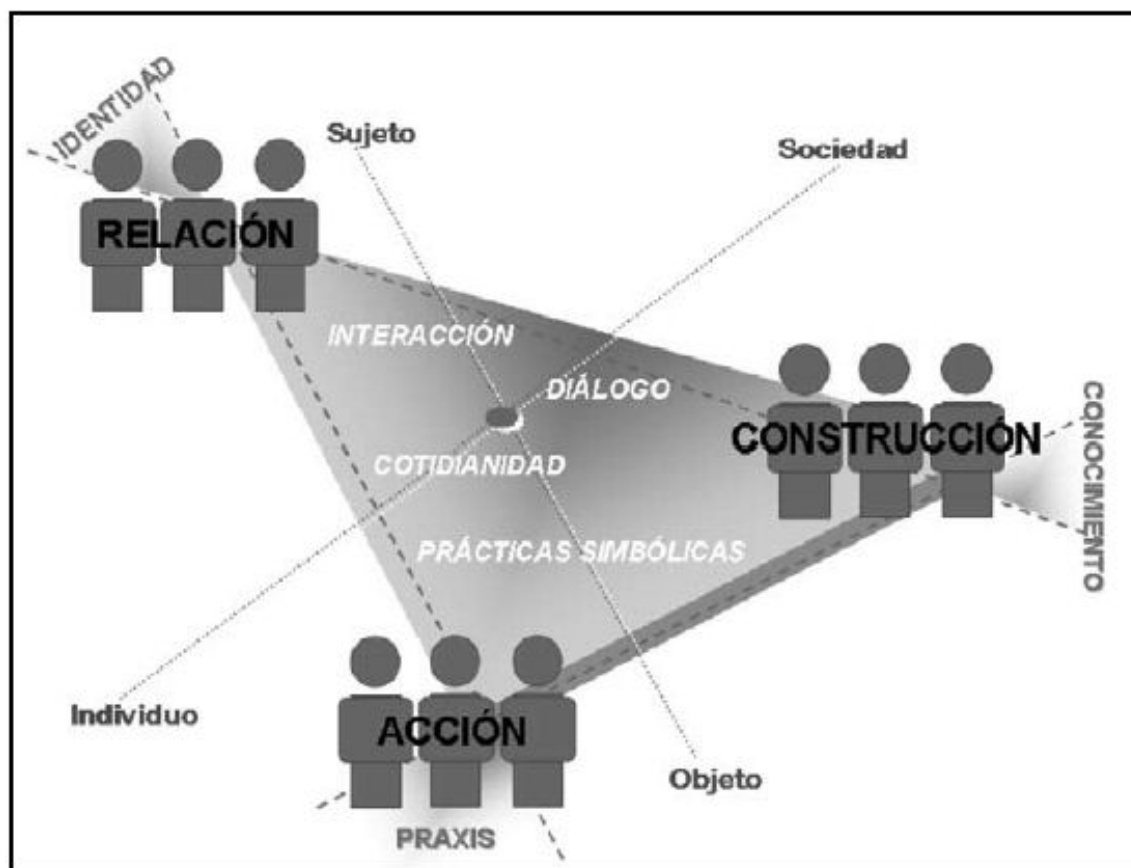


Figura 2
Dinámica implícitas en el paradigma cualitativo (Ferrer y Pérez, 2012).

Dentro de éste enfoque cualitativo se utiliza el proceso Etnográfico ya que se buscan datos descriptivos del contexto, así como las actividades y creencias de la población de estudio (Goetz y LeCompte, 1988). También se busca un mayor entendimiento crítico de la situación y fenómeno educativo que se estudia, las categorías conceptuales se van definiendo dentro de la investigación (Chavez, 2003).

Se ha decidido este enfoque cualitativo con el proceso etnográfico porque la investigación que se realiza esta delimitada por una población pequeña y relativamente homogénea de la cual es importante investigar cuáles son los supuestos que afectan al fenómeno estudiado.

Según Chávez (2003) la investigación etnográfica realiza una visión holística del problema desde una reflexión unida con un fundamento teórico que permite una nueva realidad teórica práctica en la cual esta inserta la investigación.

El paradigma etnográfico pretende construir una imagen real de la población que se estudia y de los contextos específicos que surgen. Es por eso que Cedeño (2001) enumera los siguientes supuestos del trabajo etnográfico:

- Requiere de la participación de los investigadores en la vida cotidiana,
- Es importante la observación de las personas en su propio contexto,
- La interacción con los participantes para ver como construyen su identidad;
- Revela la diversidad y riqueza de la experiencia humana,
- La realidad social es construida por la interacción de cada persona con las otras,
- Permite delinear las prácticas del grupo de estudio,

- La teoría emerge de la realidad

Los supuestos antes indicados se plasman dentro de estudio que se desarrolla. El investigador convive con los participantes de la población ya que les imparte clases a los a todos los grupos de la licenciatura. También tiene la oportunidad de participar y evaluar a los alumnos desde el propio contexto donde se desenvuelven y ejercen su trabajo y acciones. Aunque es un grupo que guarda ciertas características similares la interacción entre los participantes con el investigador ayuda a definir cuales son las prácticas que desarrolla la población entorno a la participación social y el pensamiento crítico.

Con base a los supuestos del trabajo etnográfico anteriores el problema de investigación esta enmarcado en una realidad observada y que requiere ser profundizado para descubrir las relaciones que están implicadas en la población de estudio.

El problema de investigación se busca resolver desde la etnografía para descubrir las relaciones de poca participación social de los alumnos de la licenciatura en Educación del Centro de Estudios Superiores Lasalle, cuando el currículo de la licenciatura tiene como objetivo preponderante el desarrollo del pensamiento crítico y de investigación.

El pensamiento crítico ayuda al desarrollo personal y social de quien lo ejerce, porque permite a los ciudadanos reflexionar y criticar los acontecimientos del contexto donde viven y de este modo responder a las exigencias y problemas de su entorno. Es por esto que se considera que el método etnográfico responde con mayor claridad al propósito. A continuación presentamos la siguiente Tabla que ilumina el proceso etnográfico:

Tabla 3
Proceso etnográfico

Proceso etnográfico
Selección del Proyecto
Realizar las preguntas mediante instrumento
Recoger los datos
Archivar los datos
Analizar los datos
Escribir la etnografía



Este enfoque elegido busca que la comprensión del fenómeno que se estudia arroje un mejor entendimiento de las situaciones de una manera adecuada y permita una intervención más consciente del hecho (Goetz y LeCompte, 1988).

3.1.1. Fases de la Investigación. Una vez definido el estudio de investigación etnográfico es importante definir el esquema a seguir dentro del proceso.

La importancia de la investigación radica en la claridad del planteamiento del problema de investigación, en el método que permitirá abordar el fenómeno educativo que se estudia, en los instrumentos de medición y el análisis de los datos. Pero también es de alta consideración tener presente que se tenga estructurada la investigación por procesos definidos, estructurados y delimitados que cumplan cada fase con su objetivo propuesto. A continuación se presentan de forma sintética en una tabla las fases de la investigación que se adoptan para alcanzar la información.

Tabla 4
Fases de la investigación.

Fase	Descripción
Delimitación del Problema	Se identifico y delimito el problema de investigación con sus antecedentes, se reviso y compararon estudios similares al hecho. También se eligió la metodología de investigación.
Revisión de la Literatura	La revisión de la literatura permitió para ubicar el problema de investigación dentro del conocimiento.
Elaboración del Instrumento	Se eligió el instrumento de investigación para la obtención de datos teniendo en cuenta el paradigma de investigación.
Aplicación del Instrumento	El instrumento se aplica a la muestra elegida dentro de la población a la que se realiza el estudio.
Análisis de Datos	Los resultados obtenidos permiten traducir la realidad existente que acontece en la población de estudio.
Conclusiones e Informe	Las conclusiones agrupadas de manera coherente para la comprensión del problema de estudio.

3.1.2 Investigaciones de referencia. En el capítulo 2 se han citado distintas investigaciones cualitativas que permiten definir y organizar la presente investigación. A continuación se citan algunas de ellas que han marcado un guía fundamental para el desarrollo del presente estudio.

El reporte Delphi, investigación cualitativa, expuso la articulación del pensamiento crítico por medio de las habilidades cognitivas y las disposiciones afectivas tratando de responder a las inquietudes educativas que señalaban la inconexión de los procesos de investigación y el aprendizaje. Este estudio se formuló por medio de preguntas que los participantes razonaron y posteriormente consensaron en plenaria con todos los demás participantes. (Faccione, 1990).

Otra investigación que ayuda a centrar la presente es el Inventario de Disposición de Pensamiento Crítico California que mide “los atributos de la verdad, mentalidad abierta, sistematicidad, curiosidad, confianza en el razonamiento y madurez cognitiva”

(Educación Agropecuaria y Comunicación, 2002) tanto en los procesos de académicos, de investigación y cotidianos.

Una investigación clave que permite estudiar y plantear nuestro problema de investigación es la relación entre pensamiento crítico y compromiso social que realizan France, De la Garza, Salade y Lafortune (2003) tomando los conceptos de Matthew Lipman, donde el pensamiento crítico es “es un proceso complejo en un diseño utilitario que busca el mejoramiento de la experiencia personal y social” (citado por France, De la Garza, Salade y Lafortune, 2003). Estos autores corroboraron si los resultados coincidían con los conceptos que Lipman señalaba en torno a si el desarrollo del pensamiento crítico conlleva a mejorar la experiencia social y personal de quien lo ejerce.

Un estudio que fundamenta la investigación es el de Saiz y Rivas (2008) los cuales miden el pensamiento crítico desde situaciones y problemas concretos, porque de esta manera se puede determinar con mayor precisión que se mide, que diagnóstico se busca y después de realizar una evaluación se podrá determinar qué intervención se puede realizar. El presente estudio esta enmarcado en los parámetros que Saiz y Rivas presentan, situaciones y problemas concretos que buscan información para determinar la intervención que se realizará.

Nieto, Saiz y Ordaz (2009) estudian el pensamiento crítico desde el análisis de situaciones o problemas concretos, los resultados obtenidos reflejan la profunda interrelación de las distintas habilidades del pensamiento crítico en la práctica de acciones cotidianas. Y desde estas acciones cotidianas donde se puede examinar si la relación pensamiento crítico y compromiso social se lleva a cabo.

Los anteriores estudios que se presentan son marco referencial de porque se ha elegido resolver el problema de investigación y responder al objetivo propuesto inicialmente desde un paradigma cualitativo etnográfico, porque es desde la interacción con los participantes donde se busca medir si existe una relación entre el desarrollo de pensamiento crítico favorece el compromiso social. O si la baja adquisición de pensamiento crítico es desfavorable para no tener una acción y compromiso social coherente con las situaciones que se viven el cotidianidad.

3.2. Población, participantes y selección de muestra

Para la elección de la población se tiene en cuenta la teoría de la reproducción para vincular los procesos escolares con la reproducción del sistema de la sociedad. La cultura escolar esta mediatizada por conflictos sociales y culturales que se manifiesta en los actores del proceso educativo (Cedeño, 2001). Por lo anterior la población de este estudio se ha determinado para que refleje las prácticas educativas y su relación con el contexto social.

La población objetivo constituye un espacio de intercambio socio cultural de situaciones y creencias que están delimitadas en un espacio y tiempo específicos (Cedeño, 2001). A continuación describimos la población de estudio:

La población comprende a todos los 33 alumnos que estudian la Licenciatura en Educación en el Centro de Estudios Superiores Lasalle ubicado en la ciudad de Monterrey, N.L. Ya que la licenciatura tiene como características preponderantes a alumnos de clase media del cual un 70% egresaron del bachillerato de una escuela pública y el restante 30% estudiaron en escuela privada. El currículo de la licenciatura

en educación tiene definido como importante la investigación y el desarrollo del pensamiento crítico, analítico y sintético de los estudiantes en todas sus materias.

El rango promedio de edad de los alumnos oscila entre los 18 y 22 años de edad, donde el 80 % de los estudiantes estudia la licenciatura y trabaja ejerciendo prácticas docentes o como auxiliares de clase en distintas escuelas primarias privadas.

La muestra que se realizará es elegida por el investigador ya que sólo imparte clases en este semestre a los alumnos de octavo semestre y es a quienes puede disponer del tiempo, espacio y costos para llevar a cabo el instrumento de medición.

3.3. Marco Contextual

En este apartado se presentan los elementos que acompañan al tema de investigación, en su ubicación de estudio que se encuentra determinados en el problema y objetivo de estudio. A continuación presentamos el marco contextual en relación a la función de descripción del escenario que dé sentido al estudio y a la elección de dimensiones que están de acuerdo al problema de estudio y objetivos. Todos los datos que a continuación se presentan en el marco contextual son tomados del Modelo Educativo de la Institución y referenciados en la Revista para las Comunidades Educativas (2007).

3.3.1. Contexto. El contexto global que la institución tiene presente para afrontar los desafíos, transiciones y repercusiones de la educación están presentes en:

- Transición económica. Una educación mucho más flexible en relación a condicionamientos externos de aprendizaje.

- Transición política. La sociedad demanda ser educada para cambiar su forma de percibirse, de cumplir sus responsabilidades y de participar de manera activa en la sociedad.
- Transición social. Por la educación se busca reivindicar los derechos y el ejercicio de las responsabilidades públicas y ciudadanas.
- Transición Demográfica. La educación deberá cuidar las distintas demandas de la educación sobre todo a grupos dispersos.

3.3.2. Filosofía

- Misión. Promueve la formación integral de los alumnos, especialmente de los más necesitados para que se integren a la sociedad como fuerza transformadora.
- Visión. Comunidad educativa innovadora que asegura la formación y el acompañamiento de cada uno de sus miembros.
- Principios. Que rigen la institución son. Educación humana integral, desarrollo de libertad, amplio sentido dialógico, educación continua.
- Valores: Espíritu de Fe, fraternidad y servicio.

3.3.3. Acción educativa. Pretende como resultado educativo, un adulto maduro y equilibrado que logre una armoniosa integración de valores personales, sociales y cristianos. Esta acción educativa tiene varias perspectivas: Antropológico-cristiana, teológica, psicológica, sociológica, económica.

- Aprendizaje. Una institución que promueve el aprendizaje del alumnos, del educador y organizacional.

- Currículo de la Licenciatura. Tiene por objetivo formar personas que como especialistas de la educación se comprometan, crítica y creativamente al servicio de la promoción integral de la sociedad mexicana a través de la educación; y sientan y vivan, una vez graduados, la urgencia de proseguir su perfeccionamiento profesional en el área educativa para su propia realización y para la renovación y mejoría continua de la sociedad (Ceslas, 2011).
- Pedagogía. Busca un aprendizaje activo de los alumnos, trabajo grupal diversificado, enseñanza explícita de habilidades académicas, cultura de evaluar para remediar, interacción social sostenida.
- Organización y Gestión. Debe incluir a los sujetos de la acción educativa como protagonistas de innovación, construir procesos de calidad, favorecer el profesionalismo interactivo de la organización.
- Factores de Aprendizaje. Están centrados en actitudes, aptitudes y contenidos.

3.3.4. Elementos físicos. La escuela cuenta con unas instalaciones que tienen más de 40 años de construcción, con bancas rígidas inamovibles donde el maestro tiene un pódium en desnivel. Las mismas instalaciones sirven en el turno matutino para escuela secundaria y preparatoria, por la tarde para las licenciaturas de educación.

3.3.5. Económico. El nivel económico de donde se encuentra situada la institución está en una colonia de clase media alta y los alumnos están divididos en clase media alta y baja.

3.3.6. Normativo. El Centro de Estudios Superiores Lasalle es una escuela Privada de educación de inspiración cristiana afiliada a Instituciones Lasallistas Mexicanas de Educación Superior, La Red Lasallista de Videoconferencia, Asociación Internacional de Universidades Lasallistas, Servicios Educativos y Administrativos A.C, Asociación Mexicana de Instituciones de Enseñanza Superior de Inspiración Cristiana.

3.3.7. Entorno social. El entorno social esta formado por alumnos que trabajan por las mañanas como auxiliares educativas o suplentes de maestros. El 70 % de los alumnos de la población egresaron de escuelas públicas durante su formación de la escuela primaria al bachillerato, el restante 30 % proviene de una formación de escuelas privadas en todas sus etapas de formación previas a la licenciatura.

3.4. Instrumentos de recolección de datos

La recolección de datos en el enfoque cualitativo es obtener los datos para convertirlos en información para entender los motivos, los significados y las razones internas del comportamiento humano (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). La recolección de datos sucede en los ambientes cotidianos de quienes participan dentro de la investigación.

Según los autores Hernández, Fernández y Baptista (2010) el instrumento más importante de la recolección de datos la constituye el investigador que es quien recoge los datos, porque es el que observa, entrevista, revisa, analiza.

Son distintas las unidades de análisis que existen en un proceso cualitativo, pero aquí señalaremos dos que sirvan para la investigación y dar respuesta al planteamiento del problema y de los objetivos propuestos. La primera son las prácticas, utilizada para

una actividad continúa y definida como rutinaria. La segunda son las relaciones, son las interacciones que se conectan con un motivo y forman una vinculación en lo social (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

La herramienta o instrumento de recolección de datos que utilizará es la entrevista (cualitativa) porque permite el intercambio de información en una comunicación y construcción de significados entre el entrevistador y el entrevistado (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Específicamente el tipo de entrevista como instrumento será la entrevista semi estructurada que se basa en una guía de asuntos y preguntas donde el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

3.4.1. Cómo se obtendrá la información. La información se obtendrá como se menciono anteriormente por medio del instrumento (Anexo) entrevista semi estructurada la cual se preparó para dicha investigación.

3.4.2. Dónde se obtendrá la información. El lugar de las entrevistas son las instalaciones del Centro de Estudios Superiores Lasalle. La directora académica reservó una oficina para llevar a cabo las entrevistas con los alumnos.

3.4.3. Cuándo se obtendrá la información. La fecha de obtención de la información con los participantes se realizó la segunda semana de mayo del 2012, los días martes y jueves por las tardes en horario establecido previamente con los alumnos.

3.4.4. Quién obtendrá la información. El investigador es el que diseñó el instrumento, el que conoce a la población de estudio y es quien aplica el instrumento para obtener la información necesaria y tratar de dar respuesta al planteamiento del problema y los objetivos.

3.4.5. Formulación del instrumento. El instrumento de medición, entrevista fue estructurado teniendo en cuenta los temas generales que se estudian y que se necesita conocer para responder al planteamiento del problema. También se tomaron en cuenta preguntas formuladas en otros estudios como el de Peter Facione (1992).

Las preguntas están formuladas sobre la realidad del planteamiento del problema y de los objetivos de estudio, las interrogantes van de lo general a lo particular, se inicia cuestionando las generalidades del pensamiento crítico, sus características, habilidades, competencias se vinculación del pensamiento crítico con el compromiso social.

Se evitaron preguntas ambiguas que generaran confusión o que fueran inductivas para esperar una respuesta determinada. La entrevista responde a los objetivos propuestos.

El instrumento guarda las características propias de una entrevista cualitativa que antes mencionamos. Además permite una comunicación y construcción de significados entre el entrevistador y el entrevistado (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

3.4.6. Validez del instrumento. El instrumento fue enviado para su validación a dos expertos para corroborar que se estaba teniendo en cuenta las variables que se quiere medir y que cumpliera con el paradigma cualitativo elegido.

El instrumento fue validado por el Mtro. Everardo Aréchiga García encargado del Departamento de Educación Continúa y Formación Docente del Centro de Estudios Superiores Lasallae. También verifico el instrumento el Mtro. Adán Pérez Maestro de Planta del Instituto de Estudios Superiores Campus Saltillo.

Ambos expertos centraron y coincidieron sus apreciaciones en los siguientes puntos de la entrevista propuesta:

La entrevista inicial tenía preguntas sesgadas y podían inducir la respuesta.

Se pasaron a preguntas más generales que no llevarán a una inducción y que al mismo tiempo dieran la oportunidad de manejar distintos temas que se pueden desprender de la pregunta.

Los expertos corrigieron las preguntas de la primera entrevista 1, 3, 4, 5, y 6. También reformularon las preguntas 14, 15 y 16.

Posterior a la validación de los expertos se tomaron en cuenta los comentarios que propusieron y se anexa la entrevista definitiva que se aplicó a los alumnos.

3.4.7. Confiabilidad del instrumento.

El instrumento fue aplicado en la prueba piloto a cuatro estudiantes de la población con similares características de los que se eligieron para la muestra arrojando resultados similares entre ellos y presentando evidencias de que se tocaron los temas que se buscan en el planteamiento del problema y los objetivos.

3.5. Prueba Piloto.

Con el fin de validar la entrevista como instrumento de medición, se realizó una prueba piloto a solamente cuatro personas de la población de estudio que cumplen con las mismas características y criterios de selección que los participantes electos. El motivo de que la entrevista sólo fuera aplicada a un pequeño grupo se debió a que la prueba piloto fue aplicada la semana posterior al período vacacional de semana santa al iniciar de nuevo las actividades, momento en el que los alumnos de la licenciatura en educación tienen 15 días de observación y práctica por lo cual no asiste más que sólo a una clase diaria, no coincidiendo con el horario del investigador.

La entrevista se llevo aproximadamente en un tiempo de 40 a 50 minutos con cada participante, desde el inicio hasta el final de la implementación del instrumento los participantes no señalaron alguna circunstancia, definición o temática que no comprendieran durante los cuestionamiento que se les formularon.

La entrevista se aplicó en un clima de confianza y se desarrollo dejando oportunidad a repreguntar cuando los participantes expresaron algún sentimiento, inquietud de poder extenderse en la explicación. De lo realizado no se encontró ninguna incongruencia por parte de los participantes.

3.6. Análisis de datos

Es de suma importancia la recolección y agrupación de datos pero también lo es el análisis y el trato adecuado que se haga de la información recolectada. El procedimiento utilizado para el análisis de datos tienes tres tareas a seguir: reducción de datos, disposición y transformación de datos y obtención de resultados y verificación de conclusiones. Cada una de estas tareas tiene a su vez actividades y operaciones que llevar a cabo para cumplir con un adecuado análisis de la información (Hernández, García y Maquilón, 2009).

3.6.1. Reducción de datos. Los datos se reducirán por medio de la separación de unidades temáticas. Seguido de esto se identificarán y clasificarán los elementos por medio de categorización y codificación de los mismos. Para finalmente realizar una síntesis y agrupamiento de los datos por meta categorías (Hernández, García y Maquilón, 2009).

3.6.2. Disposición y transformación de datos y obtención de resultados. En un segundo momento es pasar los datos a modelos que permitan su transformación y poder expresarlos gráficamente (Hernández, García y Maquilón, 2009).

3.6.3. Obtención de resultados y verificación de conclusiones. Los datos pasan por un proceso para describir, interpretar y contextualizar los resultados obtenidos. Los datos se buscan consolidar con la perspectiva teórica que fundamente la investigación y comparándolas con otras investigaciones. Finalmente se verifican las conclusiones desde la evidencia la triangulación y la comprobación de los participantes (Hernández, García y Maquilón, 2009).

Análisis de Datos Cualitativos

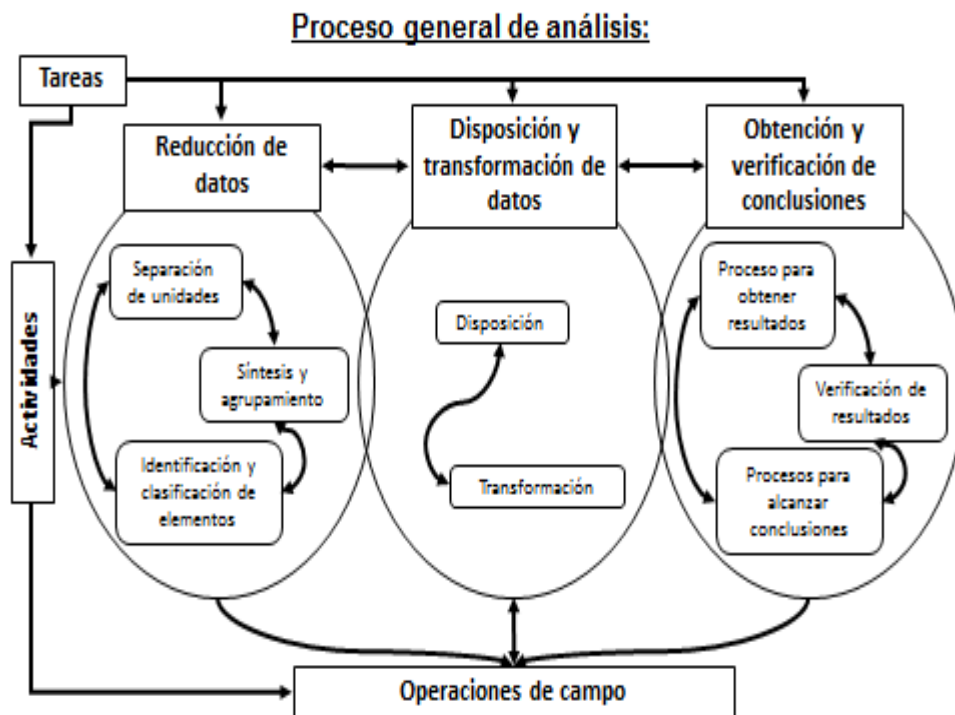


Figura 3
Análisis de Datos Cualitativos (tomado de: Hernández, García y Maquilón, 2009).

El capítulo presente de la metodología nos ha presentado una estructura definida por la cual camina la investigación que se ha planteado desde un inicio. El paradigma cualitativo desde la etnografía, teniendo como instrumento de recopilación de datos la entrevista semi estructurada, y el análisis detallado de los datos nos permiten tener un plan definido que busca responder a los planteamientos y objetivos iniciales.

3.7 Aspectos éticos.

Se presenta carta de consentimiento de la institución que autoriza la aplicación de las entrevistas a los alumnos elegidos para la muestra de la población. Así mismo los datos recabados, clasificados y analizados son usados exclusivamente con fines educativos y la información no será divulgada.

Capítulo 4. Análisis y discusión de resultados

El presente capítulo tiene como propósito el análisis y discusión de los resultados obtenidos en la investigación cualitativa que se realizó.

El planteamiento del que partimos es analizar dónde radica la escasa o nula participación social de los alumnos de la licenciatura en Educación del CESLAS, ya que el currículo de la licenciatura tiene como objetivo el desarrollo del pensamiento crítico y por ende debe generar alumnos críticos que sepan valorar el contexto donde se desenvuelven y responder a las exigencias de su entorno.

La interrogante principal que dirige nuestro estudio es ¿Cuál es la relación entre el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y compromiso social que ejerce los alumnos de la licenciatura en Educación del CESLAS? Esta cuestión tiene como fundamento la premisa que Lipman acota al decir que el pensamiento crítico ayuda al desarrollo personal, social y comunitario de quien lo ejerce.

El capítulo presente está dividido y abordado en los siguientes apartados que permiten un análisis y estudio profundo del problema de investigación y la pregunta que pretendemos solucionar.

En un primer momento presentaremos los resultados obtenidos en las entrevistas, partiendo de las preguntas que hemos agrupado por núcleos temáticos. Después de la agrupación temática, se expondrán las categorías que resultaron de la investigación y hacen referencia a los objetivos propuestos. Seguido relacionaremos los temas subyacentes a las distintas categorías con el análisis de las convergencias y divergencias que resultan de dichas categorías.

El segundo apartado expone el análisis de los datos obtenidos ya en categorías, se presentan los temas que subyacen a cada categoría con la definición particular de cada tema desde la información y observación alcanzada en las entrevistas.

El un tercer momento se analizarán cada categoría con respectivos temas apoyados de extractos ilustrativos, citas textuales de los entrevistados resaltando los principales hallazgos.

En un cuarto punto daremos respuesta a la pregunta de investigación desde los resultados obtenidos y analizados. Para finalmente hablar de la confiabilidad y validez del estudio, así como exponer en forma sintética la conclusión del capítulo.

4.1. Resultados Obtenidos

La información obtenida a través de las entrevistas nos permite tener datos concretos producto de las creencias, comportamientos individuales y grupales, valores y supuestos de los entrevistados. Este concentrado de evidencias requiere un proceso de categorización y análisis para convertir los datos en información útil para responder a la pregunta de investigación.

4.1.1. Preguntas y respuestas por núcleos temáticos. Las preguntas (en ANEXO) y respuestas de la entrevista están agrupadas en cinco grupos temáticos.

Las preguntas 1, 2, 4 y 9 tienen como fundamento interrogar por la comprensión y características del pensamiento crítico, la capacidad de diálogo y saber si en modo general el pensamiento crítico es planteado por los maestros en la licenciatura en educación, desarrollado y aplicado por los alumnos. Los datos que arrojaron estas preguntas nos dan un panorama de la comprensión del pensamiento crítico.

Tabla 5

1er. bloque de preguntas

Bloque 1. Preguntas sobre la comprensión y características del pensamiento crítico	
1.	¿Cómo definirías el pensamiento crítico?
2.	¿Que características tiene un pensador crítico?
4.	¿Cómo reconoces los puntos de vista de posiciones opuestas y cómo encuentras un diálogo en esta circunstancia?
9.	¿Se ejerce el pensamiento crítico en la licenciatura en educación?

Las preguntas 6, 11 y 14 buscan cuestionar acerca del compromiso social de los alumnos en relación al pensamiento crítico, así como evaluar cómo efectúa la Institución educativa (CESLAS) la relación pensamiento crítico y compromiso social. También en este grupo temático las respuestas alcanzadas nos presentan la relación del compromiso social y las habilidades concretas de pensamiento crítico.

Tabla 6

2º. Bloque de preguntas

Bloque 2. Preguntas sobre compromiso social de los alumnos en relación al pensamiento crítico	
6.	¿Qué tomas en cuenta para que tus juicios que sean razonables al momento de tomar decisiones en el ámbito profesional como en tus decisiones ciudadanas?
11.	¿Cómo se plantea en la Institución Educativa la relación pensamiento crítico y compromiso social?
14.	¿Qué relación existe entre pensamiento crítico y compromiso social?

En las preguntas 3, 5, 15 y 16 se busca entender cómo han ejercido la participación social los alumnos en distintos ámbitos de su entorno y si el pensamiento crítico ha ayudado a ejercer dicha participación. La información obtenida en estas preguntas nos explica por qué hay casos en que existe poca participación social de algunos alumnos.

Tabla 7

3er. bloque de preguntas

Bloque 3. Preguntas sobre la participación social los alumnos en distintos ámbitos de su entorno	
3.	¿Nos compartes tu análisis y tu propuesta de solución acerca de un tema social como sustentabilidad, urbanismo, violencia, equidad, cárceles, salud, empleo, educación, pensiones u otro tema social que te interese?
5.	¿Has hecho alguna(s) propuesta(s) de solución a los problemas de tu comunidad?
15.	¿Cómo puede el pensamiento crítico mejorar la participación social de los alumnos?
16.	¿A qué atribuyes la falta de participación social?

El cuarto bloque temático de preguntas tiene como referencia el ejercicio de los alumnos en la solución de problemas, desde que métodos y cómo vincula los procesos metodológicos de solución de problemas con la realidad en que vives y participa. Esto lo encontramos en las preguntas 7 y 8.

Tabla 8

4o. bloque de preguntas

Bloque 4. Preguntas sobre el ejercicio de los alumnos en la solución de problemas	
7.	¿Utilizas algún método para solucionar problemas?
8.	¿Tienes capacidad para solucionar problemas en clase y luego aplicarlos en la realidad que vives?

El último bloque de preguntas aborda y se pregunta cuáles son las estrategias educativas que permiten desarrollar y ejercer el pensamiento crítico en el aula y en la

vida real. Del mismo modo evalúa la participación de los maestros en el progreso de la adquisición del pensamiento crítico para una mejor participación y compromiso social en todos los ámbitos sociales, culturales, políticos, etc.

Tabla 9

5o. bloque de preguntas

Bloque 5. Preguntas sobre las estrategias educativas que permiten desarrollar y ejercer el pensamiento crítico en el aula	
10.	¿Qué estrategias educativas se fomentaron en la licenciatura para el desarrollo del pensamiento crítico?
12.	¿El conocimiento adquirido a través de las materias de la licenciatura te ayudaron a tener sensibilidad social

Las 16 preguntas de la entrevista han sido planteadas bajo conceptos muy puntuales que ayudan a la comprensión y respuesta del planteamiento del problema así como de la pregunta de investigación respectivamente.

4.1.2. Categorías resultantes del estudio en relación a objetivos. Después de la agrupación de las distintas preguntas se observa que existen cinco temas fundamentales que son la columna vertebral del estudio y que iluminan el planteamiento del problema, la pregunta de investigación y los objetivos.

Esta agrupación de preguntas por temas es corroborado por las respuestas resultantes de estudio de campo realizado en las entrevistas así como en las observaciones destacadas. Es importante ahora destacar como quedaron definidas las categorías en razón de las preguntas y respuestas alcanzadas,

En el primer bloque temático resalta como primera categoría: el Pensamiento Crítico, en este bloque las preguntas cuestionan la definición y características del pensamiento crítico.

La segunda categoría que encontramos es: el Compromiso Social, está definida en el bloque temático señalado y desarrollado en los datos obtenidos.

La tercera categoría encontrada es: la Participación Social, esta se encuentra explicitada en la gestión escolar y los compromisos de solución de los problemas institucionales y comunitarios.

La cuarta categoría es: Solución de Problemas, esta categoría es producto de una habilidad concreta y necesaria del pensamiento crítico que ayuda a la vinculación de los conceptos intelectuales con la vida real en sus distintos rubros.

La quinta categoría es: Estrategias Educativas en relación al desarrollo del pensamiento crítico. Esta categoría se nos presenta como necesaria, ya que sin estrategias adecuadas en el aula para la generación de pensamiento crítico y compromiso social es imposible concientizar y promover dicho pensamiento y compromiso con la sociedad.

4.1.3. Temas subyacentes a las distintas categorías. Cada una de las categorías analizadas en el estudio de campo presentó temas subyacentes involucrados y que los entrevistados señalaron como importantes en la categoría estudiada.

La categoría Pensamiento Crítico arrojó temas involucrados como la capacidad de análisis profundo, habilidades de pensamiento crítico, reflexión de acontecimientos, resolución de problemas del entorno, mejoramiento del desarrollo personal y social por medio del pensamiento crítico.

A la categoría Compromiso Social los entrevistados resaltaron la formación ciudadana y cívica como aspecto positivo en la escuela. También señalaron como una temática a considerar la indiferencia ciudadana de muchos alumnos de la institución y

más de profesores que están involucrados en la formación y tampoco ejercen el compromiso social fuera del aula.

Los temas latentes en la categoría Participación social y expresados en el estudio son autogestión escolar donde todos los responsables de la educación, dentro de la institución educativa, sean responsables y co participes de todo el proyecto de la promoción de la institución y solución de problemas.

En la cuarta categoría de estudio la Solución de Problemas abordan temas como la solución de problemas como factor de aprendizaje y facilitador del aprendizaje. Así como el desarrollo paulatino y constante de ejercer el auto aprendizaje.

La quinta categoría Estrategias educativas para el pensamiento crítico asocia temas de como la experiencia en el aula del trabajo colaborativo debe generar la transferencia del conocimiento, un pensamiento crítico y un compromiso vinculante con la realidad.

4.1.4. Convergencias y divergencias generales de las categorías. Las cinco categorías resultantes tienen temática convergentes donde se apoyan en similares temas y fundamentos, pero también son divergentes en temática porque algunas señalan aspectos que otras no toman en cuenta.

4.1.4.1. Convergencias temáticas de las categorías. Los temas que convergen dentro de las cinco categorías están en relación conceptual y temática. Por ejemplo la capacidad de análisis esta implícita en todas las categorías, ya que sin esta habilidad sería imposible abordar o enfrentar los distintos temas.

También los temas de reflexión de acontecimientos, solución de problemas y transferencia de conocimiento son medulares en las distintas categorías, aunque en algunas son señaladas de manera explícita y con ejemplos como parte de un todo.

Es de llamar la atención que dentro de las respuestas puntuales que señalan los entrevistados éstas no se quedan en conceptualizaciones, sino que de manera inmediata vinculan la realidad que viven y de la cual reflexionan desde una óptica ciudadana.

4.1.4.2. Divergencias temáticas de las categorías. La temática divergente de las categorías es variada, mientras que existen aspectos puntuales de convergencia las divergencias están expuestas con claridad en los temas auto gestión escolar, promoción del trabajo y problemas institucionales, el pensamiento crítico como factor de auto aprendizaje. Son pocas las respuestas que apuntan a técnicas didácticas concretas aplicadas en el aula y vinculadas con ejemplificación en la realidad.

En algunas respuestas es denotar que la indiferencia ciudadana es señalada como consecuencia de no responder a un compromiso social o participación social, es importante mencionar también que los datos arrojan respuestas desde lo que cada quien hace o realiza de manera individual y no desde una perspectiva colaborativa, incluyente y de participación social o comunitaria.

4.2 Análisis de datos

Para el análisis de los datos se eligieron las 5 categorías con sus respectivos temas para dar respuesta a los objetivos y preguntas de investigación: Pensamiento crítico, compromiso social, participación social, solución de problemas, estrategias educativas. De cada categoría se dependen una serie de temas que se evidenciaron en las entrevistas realizadas a los alumnos.

Tabla 10.
Categorías

Categorías	Temas
1. Pensamiento Crítico	a) Capacidad de Análisis b) Habilidades de pensamiento crítico c) Reflexionar acontecimientos d) Resolver problemas del entorno e) Mejoramiento personal y social
2. Compromiso Social	a) Formación ciudadana y cívica desde la escuela b) Indiferencia ciudadana
3. Participación Social	a) Autogestión escolar b) Promoción de los problemas institucionales
4. Solución de Problemas	a) El problema como factor de aprendizaje b) Facilitador del aprendizaje c) Desarrollo de auto aprendizaje
5. Estrategias Educativas y PC	a) Experiencia en el aula b) Transferencia de conocimiento c) Trabajo colaborativo

Las categorías son producto de la investigación y de los resultados que arrojan las entrevistas a las distintas personas evaluadas, así mismo son parte de aspectos observados por el investigador y mencionados por los entrevistados. A continuación definimos los temas abordados desde las respuestas de la entrevista.

Categoría: Pensamiento crítico. Subcategorías:

1. Capacidad de Análisis. Permite conocer y profundizar la realidad que vivimos y enfrentamos desde un adecuado acercamiento de la información que tengamos.
2. Habilidades de pensamiento crítico. El pensamiento crítico necesita de varias habilidades para su uso continuo, comprender y resolver los problemas que se presentan, ver las distintas opciones y perspectivas de un problema, analizar adecuadamente todas las evidencias, ser reflexivo y sistemático.
3. Reflexionar acontecimientos. todo acontecimiento tiene múltiples formas de analizar pero se requiere de una metodología adecuada para ser crítico ante los acontecimientos que vivimos.
4. Resolver problemas del entorno. El estudiante debe resolver los problemas de su entorno desde una vinculación de las clases con la realidad que vive.
5. Mejoramiento personal y social. El pensamiento crítico genera un crecimiento personal que conlleva un necesario progreso social de quien lo ejerce. Un alumno que crece su pensamiento crítico debe evaluar ayudar y participar de manera social en su comunidad.

Categoría: Compromiso Social. Subcategorías:

1. Formación ciudadana desde la escuela. La formación ciudadana es importante para reconocer las normas sociales y actuar en favor de la

sociedad. Esta formación ayuda a los alumnos a ser más conscientes de su papel dentro de la sociedad.

2. Indiferencia ciudadana. Apatía a no cuestionar o participar en socialmente fuera del entorno próximo educativo que se vive.

Categoría: Participación Social. Subcategorías:

- 1) Autogestión escolar. La participación social debe partir de una autogestión escolar que involucre a todos los actores dentro de la institución y en los distintos niveles a crear consensos, alianza, participación conjunta de los distintos actores involucrados.
- 2) Promoción de los problemas institucionales. Los problemas institucionales han sido abordados en jerarquía descendente donde todos obedecen las órdenes de unos cuantos. Pero para una auténtica participación social se necesita una promoción institucional dentro de la escuela que lleve a la responsabilidad, compromiso, suma de esfuerzos y acuerdos para acciones y acuerdos en conjunto.

Categoría: Solución de Problemas. Subcategorías:

- 1) Factor y Facilitador del aprendizaje. Los conocimientos previos y el nuevo conocimiento desde el problema, permiten reorganizar y analizar de manera crítica el conocimiento para solucionar los problemas presentes.
- 2) Desarrollo de auto aprendizaje. Este se da por medio del desarrollo de un acercamiento riguroso a la información, honesto en los juicios y equitativo con las partes.

Categoría: Estrategias Educativas y pensamiento crítico. Subcategorías:

- 1) Transferencia de conocimiento. El pensamiento crítico se puede ejercer por distintas opciones didáctica que permiten transferir el conocimiento intelectual a los distintos ámbitos de la persona.
- 2) Trabajo colaborativo. Es una estrategia que permite objetivos comunes y concientiza en el pensamiento crítico y la participación social.

Cada una de las definiciones presentadas a cada tema es evidencia de los datos obtenidos y de la codificación de la misma información. Así como de las observaciones del observador dentro del ambiente y contexto estudiado.

Una observación que hay que resaltar dentro del análisis de las categorías es que los programas explicitan un desarrollo de pensamiento crítico como habilidad, sin embargo hay pocas evidencias de los datos y de la observación que existan dentro del curriculum técnicas didácticas específicas empleadas por los maestros y también poco o nulo conocimiento de una parte de los alumnos.

4.3. Análisis de las categorías

En este apartado se presenta el análisis de las evidencias obtenidas donde se describen y analizan creencias, prácticas del grupo y la comunidad educativa, con extractos ilustrativos de cada categoría y tema que se obtuvo del trabajo de campo.

Abordaremos cada tema con sus respectivas evidencias y ejemplificación.

Utilizaremos la siguiente nomenclatura para citar de donde están tomadas cada una de las respuestas.

Tabla 11.
Nomenclatura de análisis

Categoría (Cat.)	Preguntas	Tema	Nomenclatura
Pensamiento Crítico	1,2,4,9	Capacidad de Análisis	PCCA
		Habilidades de pensamiento crítico	PCHP
		Reflexionar acontecimientos	PCRA
		Resolver problemas del entorno	PCRP
		Mejoramiento personal y social	PCMP
Compromiso Social	6,11,14	Formación ciudadana y cívica desde la escuela	CSFC
		Indiferencia ciudadana	CSIC
Participación Social	3,5,15,16	Autogestión escolar	PSAE
		Promoción de los problemas institucionales	PSPP
Solución de Problemas	7, 8	El problema como factor y facilitador de aprendizaje	SPPA
		Desarrollo de auto aprendizaje	SPDA
Estrategias Educativas	10,12, 13	Experiencia en el aula	EEEE
		Transferencia de conocimiento	EETC
		Trabajo colaborativo	EETC

La tabla señala de manera específica de donde fueron tomados los datos que sirven como evidencia, ya que señala la categoría, la serie de preguntas que engloban, el tema o los temas que se abordan en los datos y la nomenclatura que se utilizara para citar las citas textuales expresadas por los entrevistados. La nomenclatura fue realizada en base a las letras iniciales de cada apartado, agregaremos el año del estudio.

4.3.1. Aportes de las entrevistas.

4.3.1.1. Tema: Capacidad de Análisis. Este tema es desarrollado en gran parte de los datos ya que se incluyen de manera implícita y explícita como factor de realizar juicios verdaderos, “es necesaria la capacidad de análisis para establecer confiabilidad de un buen juicio” (PCCA, 2012). También se señala que la capacidad de análisis ayuda a “resolución de problemas en la vida real” (PCCA, 2012), así como a “conocer y profundizar la realidad en la que se vive” (PCCA, 2012), porque la realidad debe ser analizada de manera crítica.

Este tema es abordado en las estrategias educativas, ya que en buena medida los profesores promueven el análisis como estrategia en resolución de casos, estudios de problemas, etc. Linda Elder y Richard Paul (2003) señalan una serie de aspectos necesarios para realizar un análisis correcto como, clarificar el problema, descifrar necesidades, enumerar la mayor cantidad de detalles posibles, buscar información adecuada, descubrir los propósitos, las implicaciones y las teorías de trasfondo.

4.3.1.2. Tema: Habilidades de pensamiento crítico. Las habilidades que son citadas en las entrevistas son “analizar situaciones, tomar decisiones, usar procesos lógicos, captar la información relevante” (PCHP, 2012). También son consideradas como habilidades “la valoración justa de las opiniones, la indagación constante, claridad reflexiva, capacidad de diálogo, tolerantes con las distintas ideas y formas de pensar” (PCHP, 2012).

Las habilidades de Pensamiento Crítico son necesarias en el quehacer diario de los estudiantes, ya que promueven los procesos cognitivos, la meta cognición, el

análisis, dan respuesta a los cambios constantes, comparan modelos, formulan alternativas, reflexión, etc. También ayudan a la adquisición de actitudes que permiten la apertura a la confrontación, capacidad de diálogo, rigor crítico (Sánchez, D. y Aguilar, C., 2009).

4.3.1.3. Tema: Reflexionar acontecimientos. Este es uno de los temas que mejor plasman la relación teoría práctica, porque los entrevistados ejemplifican con hechos u acontecimientos reales los análisis que realizan, lo mencionan cuando dicen que “es importante saber evaluar, las situaciones que vivimos, que evidencias tenemos para tal o cual juicio” (PCRA, 2012). Otro aspecto que se señala es “no partir de supuestos personales o parciales que nos alejen de lo que la realidad contiene” (PCRA, 2012), es decir no se puede hacer un juicio justo de una realidad si sólo se piensa en los supuestos personales sin tener en cuenta que todo contexto tiene sus propios supuestos que lo condicionan.

4.3.1.4. Resolver problemas del entorno. Sin duda alguna el pensamiento crítico ayuda a la promoción y desarrollo de los problemas del entorno en que se vive, una persona crítica tiene conciencia de la realidad que vive en su entorno y pone acciones concretas para tratar de resolver las situaciones que lo aquejan. El pensamiento crítico forma personas responsables, ciudadanas y comprometidas. En este aspecto las evidencias recolectadas nos hablan de la conciencia de resolver problemas en su comunidad “he realizado propuestas de solución, ante la inseguridad, violencia” (PCR, 2012), en otra parte sabedores de su conciencia ciudadana y de apoyo en la resolución de problemas se plantean la poca participación por motivos distintos, “no he llevado a cabo acciones en mi comunidad por que no he sido apoyado por la gente” (PCR, 2012),

también se dice “reconozco las necesidades que hay que resolver, pero no me he dado tiempo para actuar” (PCRP, 2012). En otros casos se reconoce que no han propuesto o realizado una acción en su entorno, porque “no esta dentro de sus posibilidades”, “no existió el apoyo ni moral, ni económico de los demás vecinos” (PCRP, 2012).

4.3.1.5. Mejoramiento personal y social El pensamiento crítico ayuda a crecer a las personas en su ámbito personal y social, a mayor conciencia de su realidad personal, mejor entendimiento y comprensión de su entorno. Por eso se dice “la calidad del pensamiento mejora a la persona, pero también ayuda a ver las situaciones problemáticas que se viven y por ende promueve la participación como ciudadano” (PCMP, 2012). El pensamiento crítico ayuda a “no aislarse en sólo cuestiones personales, también favorece la participación y el crecimiento social” (PCMP, 2012).

La conciencia personal del mejoramiento social de la comunidad permite “estar al tanto de los problemas sociales, culturales, políticos, religiosos que suceden a diario y que afectan lo social en los medios de comunicación” (PCMP, 2012).

4.3.1.6. Formación ciudadana y cívica desde la escuela. La formación cívica y ciudadana en la escuela nos ayuda a crecer, indagar en los procesos sociales que se viven, para ser participe de los derechos y obligaciones que como ciudadano se debe atender. Es partir de un pensamiento crítico que “me ha ayudado a ver los pros y contras de una acción que no afecte a terceros” (CSFC, 2012) a “tomar en cuenta que mis decisiones no afecten a los que están a mí alrededor” (CSFC, 2012).

Así mismo la formación ciudadana forma en relación a “los beneficios y desventajas que traerá a mi sociedad (CSFC, 2012), a “ser consciente del compromiso en la búsqueda del bien común” (CSFC, 2012). Por lo anterior menciona uno de los

entrevistados, “en la mayoría de las asignaturas se nos forma para ser buenos ciudadanos” (CSFC, 2012).

4.3.1.7. Indiferencia ciudadana. En palabras de (Velázquez, 2008) José Fernando Velásquez (2008) dice que “La indiferencia es contraria a la responsabilidad social” (p. 3), porque el sujeto es indiferente ya que evade de la responsabilidad ante los otros. Y es verdad porque se podrán tener intenciones de ayuda pero sino hay un reconocimiento concreto de la realidad que los otros viven y que les afecta, se esta en una indiferencia egoísta de aceptación del otro que padece. “La institución promueve entre sus maestros y alumnos la formación ciudadana, pero lamentablemente no hay programas concretos hacia la relación con la sociedad” (CSIC, 2012)

“Se desarrolla el pensamiento crítico y se lleva a cabo con una vinculación entre el aula y la sociedad, pero el paso del aula a la realidad son muy poco los que lo llevan a cabo”. Son en muchos casos hechos aislados (CSIC, 2012)

4.3.1.8. Autogestión escolar. Se citó en el apartado 4.2. “la participación social debe partir de una autogestión escolar que involucre a todos los actores dentro de la institución” (PSAE, 2012) y en los distintos niveles a crear consensos, alianzas, participación conjunta de los distintos involucrados. “Es necesario que todos los involucrados tengan los objetivos bien establecidos” (PSAE, 2012) ya que quienes conforman una institución y trabajan de manera independiente toman en cuenta sólo lo individual, lo particular y no lo colectivo. El pensamiento crítico ayuda a tener las dos visiones claras, sin colectividad e individualidad es casi imposible que se lleve a cabo una auténtica gestión escolar que promueva la participación de todos los actores.

4.3.1.9. Promoción de los problemas institucionales. En una auténtica participación social educativa “es importante la promoción institucional dentro de la escuela que lleve a la responsabilidad, compromiso, suma de esfuerzos y acuerdos para acciones y acuerdos en conjunto” (PSPP, 2012). El pensamiento crítico fomenta una conciencia analítica y objetiva que permite una mayor conciencia de los problemas individuales y sociales, de este mismo modo cuando las instituciones escolares promueve el pensamiento crítico deben de dar mayor apertura a que los distintos miembros de la comunidad se involucren en la solución de problemas. Pero es de lamentar que existan “instituciones que no permiten involucrarse en la solución de problemas” (PSPP, 2012), porque están acostumbrados a decidir de manera vertical todo sin tomar en cuenta a la mayoría de sus miembros.

4.3.1.10. El problema como factor y facilitador del aprendizaje. Los conocimientos previos y el nuevo conocimiento desde el problema, “permiten reorganizar y analizar de manera crítica el conocimiento para solucionar los problemas presentes” (SPFA, 2012). Aunque existe una conciencia en el juicio preliminar de conocimientos previos y los nuevos conocimientos las respuestas no hablan de metodologías concretas “no utilizo ningún método, sólo observo el problema”, “utilizo el análisis y el diálogo”. A excepción de dos datos que hablan de la utilización de “el Aprendizaje Basado en Problemas” y “método de casos”.

En algunas materias de la licenciatura existen plasmadas técnicas con metodologías que ayudan al desarrollo de pensamiento crítico, sin embargo aunque son comprendidos y practicados en clase en la vida cotidiana son poco usados de manera sistemática.

4.3.1.11. Desarrollo de auto aprendizaje. El auto aprendizaje se fomenta y adquiere “por medio del desarrollo de un acercamiento riguroso a la información, honesto en los juicios y equitativo con las partes” (SPDA, 2012).

En las entrevistas cuatro alumnos de la muestra señalaron que en la actualidad era necesario tener como competencia de desarrollo personal un auto aprendizaje permanente que este enmarcado en un desarrollo crítico, sin embargo el auto aprendizaje crítico lo “vinculan de forma cotidiana en la realidad con la teoría” (SPDA, 2012).

Expresaron los encuestados que es necesario desarrollar de forma activa y personal el auto aprendizaje en el pensamiento crítico, pero sólo plasmaron este presupuesto en vincular teoría- realidad si un desarrollo en las demás áreas del pensamiento crítico.

4.3.1.12. Experiencia en el aula de pensamiento crítico. Es fundamental que para crear una apropiación del pensamiento crítico en el aula el docente sea una persona que tenga capacidad de apertura al diálogo que tenga “Sensibilidad social siendo crítico de las situaciones que pasan” (EEEEA, 2012).

Existen “maestros que son ejemplo de integridad en el aula siendo críticos con las clases, la sociedad y consigo mismo” (EEEEA, 2012), buscan “debatir los problemas actuales desde la experiencia del pensamiento crítico” (EEEEA, 2012).

Pero para que se dé el cambio paradigmático en el aula es necesario que el docente se apropie de técnicas didácticas adecuadas que ayuden a pensar de manera crítica, esto se puede dar por medios “investigaciones por proyectos, método de casos, aprendizaje por problemas, mesas de debate” (EEEEA, 2012).

4.3.1.13. Transferencia de conocimiento. La experiencia significativa del aula es un detonante que puede ayudar a generar una transferencia de conocimiento a distintos

ámbitos, si generamos “Tolerancia en el aula, apertura al dialogo” (EETC, 2012) es muy probable que los alumnos tengan “Apertura a la diversidad de pensamiento y cultural” (EETC, 2012).

Los entrevistados mencionaron que recibían de manera constante ejemplos teóricos en el aula que permitían una vinculación clara y concreta con “problemas que aparecen en los medios de comunicación” (EETC, 2012).

Si hay una transferencia del conocimiento del aula a la realidad, pero no apareció ninguna referencia a la inversa que vinculara desde la realidad los aspectos teóricos estudiados en el aula.

4.3.1.14. Trabajo colaborativo. El trabajo colaborativo busca permear a los alumnos de obtener habilidades sociales para que en un trabajo conjunto se alcanza objetivos comunes. Sin embargo en las aulas “se trabaja más por equipo que de manera colaborativa” (EETC, 2012), porque las implicaciones son distintas. En el trabajo en equipo la suma de individualidades puede crear un proyecto, del cual se pueden tener objetivos distintos. En cambio en un trabajo colaborativo todos trabajan sobre un mismo objetivo, todos se ven beneficiados por el trabajo de quienes participan y al mismo tiempo responsables de todo el proyecto.

Pero hay que reconocer que “es complicado trabajar de manera colaborativa porque son difíciles los consensos y los acuerdos” (EETC, 2012), si no se ejerce un pensamiento crítico adecuado de los problemas y del compromiso es complicado pero no imposible.

Al docente le toca propiciar un clima responsable y crítico donde los aportes de unos confronten a los otros y de manera colaborativa busquen objetivos en común.

4.3.2. Aportes de las observaciones. En este apartado expondremos las observaciones anotadas durante la investigación, basados en los registros que el investigador hizo en el proceso etnográfico.

4.3.2.1. Pensamiento Crítico. Se pudo constatar que en un 75% de los programas de la licenciatura tienen programado desarrollar habilidades de pensamiento crítico en los alumnos, pero encontramos pocas referencias en escaso 10 % de los docentes que usan técnicas didácticas específicas para desarrollar de manera sistemática el pensamiento crítico.

Se sabe de la importancia del pensamiento crítico pero las habilidades de pensamiento crítico superior en ocasiones no llegan a generarse, no sólo por la ausencia de técnicas didácticas, sino también porque las habilidades de pensamiento se quedan en las básicas, observar, analizar, resumir, comparar. Sólo en dos docentes se pudo documentar habilidades de pensamiento superior hermenéuticas, fenomenológicas, simbólicas, etc.

La mayor parte de la planta de maestros de la licenciatura en educación saben de la necesidad del pensamiento crítico pero hay pocas intenciones y acciones para llevarlo a cabo de manera permanente y sistemática.

4.3.2.2. Compromiso Social. La categoría de compromiso social es un tema tocado y soslayado en todas las materias por casi todos los docentes, sin embargo es abordado en un 90 % de las veces sólo al plano educativo, a las reformas educativas, al compromiso social del docente en el aula, para con la escuela y el sistema educativo. Por lo cual no se constató que el compromiso social fuera de la educación fuese tocado en otras dimensiones, como el cultural, político, comunitario, ciudadano. El abordaje del

compromiso social casi esta reservado a la educación de los alumnos y de los maestros como responsables sociales de la tarea que desempeñan.

4.3.2.3. Participación Social. En capítulo primero cita el hecho de una conferencia magistral dictada en marzo del 2011 por el Dr. Francisco Gómez Hinojosa en el CESLAS que tuvo por nombre: La construcción de la paz desde la participación social, el conferencista lanzo una pregunta a los 400 alumnos de la institución ¿quiénes de ustedes vinculan su desarrollo intelectual con participación social? La respuesta fue escasa, ya que sólo diez alumnos y tres maestros de toda la institución realizan una labor social fuera de las aulas de clase.

A un año y medio de la conferencia investigamos que no existe en la escuela un programa, grupo que vincule a los alumnos o a los maestros con una participación social fuera del ámbito educativo. Sólo existe un observatorio de la paz, el cual sólo dirige y asiste una sola persona externa ala institución y con proyectos al margen de la participación de la comunidad estudiantil.

4.3.2.4. Solución de Problemas. Sólo en las materias de fundamentación del conocimiento dentro del curriculum de la licenciatura en educación se encontraron propuestas para participar de los problemas institucionales con proyectos claros y definidos. Pero los proyectos no han logrado realizarse ya que la autoridad no los ha tomado en cuenta porque les generan más trabajo, y permitir delejar la autoridad a alumnos en asuntos que siempre la autoridad define.

4.3.2.5. Estrategias Educativas y pensamiento crítico. Como se mencionó en la categoría de pensamiento crítico, existen pocas evidencias en los programas de estrategias educativas que promuevan el pensamiento crítico de manera sistemática.

Es difícil llegar a estándares de pensamiento crítico con sus respectivas habilidades sino existen acciones didácticas específicas que ayuden a su desarrollo.

El paradigma conductual en las aulas es un hecho palpable porque los exámenes y trabajos van a buscar el aprendizaje de conductas y conocimientos. Podemos hablar que en preguntas fuera de entrevista los alumnos nos manifestaron que son tan sólo un 10 % de los maestros los que utilizan y combinan los distintos paradigmas de enseñanza y que al mismo tiempo busquen desarrollar el pensamiento crítico.

4.4. Confiabilidad y validez del estudio

En este apartado se valorará la confiabilidad y validez de la investigación, tendremos en cuenta varios principios para dar certificación al trabajo realizado.

4.4.1. Confiabilidad del estudio. El estudio se realizó de manera permanente no sólo basado en las entrevistas sino también en la observación de los maestros en clase, en los programas de estudio, los proyectos extra curriculares de la institución, así como en la experiencia recogida y anotada de los maestros observados en su labor docente.

Se refirió la investigación a dos maestros que han generado el estudio del pensamiento crítico uno en la misma institución el Mtro. Everardo Aréchiga García quien evaluó las preguntas y respuestas, además generó observaciones a las mismas. También el Mtro. Rubén García Marfileño asesoró en categorizar la información para descifrar los datos obtenidos.

Se contrastó la información obtenida por medio de las entrevistas, la asesoría de pares, la observación anotada y la información adquirida en los programas de estudio.

Se evaluó a una muestra de los alumnos de manera personalizada y también en el aula de clase. Las observaciones recibidas de los maestros también ayudaron a fundamentar nuestra investigación.

4.4.2. Validez del estudio. El estudio se considera es válido porque se cumplieron los distintos parámetros que se tenían propuestos para el estudio. Se comprobó que existen una gran cantidad de estudios de distintos años, que sitúan el análisis del pensamiento crítico desde perspectivas diversas.

La fundamentación teórica y los autores señalados permitieron encontrar en la prueba de campo la validez de nuestra interrogante saber si existe una relación entre pensamiento crítico y compromiso social.

Los resultados obtenidos están de la investigación corresponde con: la investigación realizada en el campo de estudio, provienen de los alumnos encuestados, los aportes de los pares consultados y también de la observación de los maestros, así como de la documentación a la que se accedió acceder por parte de la institución.

El presente capítulo permitió analizar, discutir los resultados obtenidos, además de constatar como se da la relación teórica y práctica acerca del pensamiento crítico. Los datos reflejan las creencias, opciones y teorizaciones de los alumnos, así como su práctica en el uso del pensamiento crítico en su vinculación con la realidad que viven.

El análisis de la información llevo a categorizar los datos permitiendo un acercamiento a más profundo de vinculación entre pensamiento crítico y compromiso social. La investigación de campo rescata y esta fundamentada en el problema de investigación, en la pregunta generadora del estudio, así como en los objetivos propuestos producto de la fundamentación teórica expuesta.

Capítulo 5. Conclusiones

El capítulo tiene como objetivo particular presentar cuáles son los principales hallazgos que se generaron a partir de la investigación. También muestra las nuevas ideas que surgen de los datos obtenidos en el estudio.

Se resaltarán las principales limitantes que se tuvieron en los distintos planos de acción, instalaciones, tiempo, espacios, recursos, organización, etc.

Considera este capítulo las nuevas preguntas de investigación que se deducen de los datos e interpretación, así como que otros aspectos pueden conocerse del mismo tema y que están abiertos a investigación.

El punto medular de este apartado es confrontar los hallazgos contra la pregunta de investigación y el objetivo formulado al inicio del proceso: estudiar la relación entre el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y compromiso social que ejerce los alumnos de la licenciatura en Educación del CESLAS.

De igual modo producto del análisis y síntesis se presentaran recomendaciones que se deducen y vinculan con aplicaciones prácticas.

El enfoque metodológico cualitativo Etnográfico ayudo a buscar datos descriptivos del contexto, así como las actividades y creencias de la población de estudio. También proporciono un mayor entendimiento crítico de la situación y fenómeno educativo que se estudia.

El trabajo realizado presenta la conclusión de distintos procesos, acciones y decisiones que se afrontaron a lo largo del estudio. Por lo tanto es fruto de la

confrontación de aportes del investigador y del Asesor. El trabajo tiene aspectos débiles y áreas de oportunidad que en se han evaluado.

5.1. Principales hallazgos y pregunta de investigación

El problema de investigación que se planteo fue verificar donde radica la poca participación social de los alumnos de la licenciatura en Educación del CESLAS, porque currículo de la licenciatura tiene como objetivo preponderante el desarrollo del pensamiento crítico ya que éste ayuda al desarrollo personal y social de quien lo ejerce, porque permite a los ciudadanos reflexionar y criticar los acontecimiento del contexto donde viven y de este modo responder a las exigencias y problemas de su entorno.

Este planteamiento permitió formular la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuál es la relación entre el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y compromiso social que ejerce los alumnos de la licenciatura en Educación del CESLAS?

Hallazgos en relación a entrevistas. En razón del problema de investigación y la pregunta que guio el estudio se exponen los principales hallazgos producto de las entrevistas.

Los resultados pudieron clasificarse en base a los resultados obtenidos en cinco bloques temáticos, cada uno de ellos producto de las respuestas de los entrevistados.

El primer bloque temático arrojó datos relacionados con la comprensión y características del pensamiento crítico, capacidad de diálogo. Estos conceptos fueron agrupados en la categoría Pensamiento crítico.

Los datos obtenidos y analizados reflejan que la capacidad de análisis es necesaria para la confiabilidad de juicios, solución de problemas, conocer y profundizar la realidad que se vive. Es desde el análisis que se clarifican los problemas y se descubren las

soluciones. El Desarrollo de habilidades de pensamiento crítico permite la claridad reflexiva, la capacidad de diálogo.

Existe una conciencia entre los entrevistados que es necesaria una vinculación teórica práctica en relación a acontecimientos y hechos que se viven desde todos los contextos posibles. No se puede partir de presupuestos teóricos sino se analizan y vinculan con realidades presentes y experimentadas ya que llevaría a analizar los problemas sólo desde perspectivas personales.

El pensamiento crítico ayuda a resolver problemas y mantener conciencia de la realidad esto lo expusieron los entrevistados cuando mencionan que genera la conciencia ciudadana, el reconocimiento de las necesidades comunitarias y la solución de problemas sociales. Sin embargo ninguno de los encuestados dio evidencias de una participación comunitaria, social extra al desarrollo de su trabajo escolar. Algo que se diagnóstico y se expreso de manera explicita en las entrevistas es que los alumnos no se sienten acompañados cuando quieren ejercer una labor o participación social porque no encuentran eco en sus propuestas ni a nivel escolar ni en su comunidad.

El Segundo bloque de preguntas giro en torno a los conceptos de compromiso social, la relación compromiso social y pensamiento crítico. Se categorizaron estos conceptos expuestos por los entrevistados en la categoría compromiso social.

Los resultados adquiridos de esta categoría presentan los siguientes datos. Existe una conciencia de que las acciones personales conllevan una afectación social, las decisiones se asumen de manera personal y comunitaria, porque no deben afectar a terceros. Mencionan que existe en las aulas una formación cívica y ciudadana que los ha

hecho ser conscientes del compromiso del bien común, todos coinciden que se les forma para ser buenos ciudadanos.

Sin embargo, aunque existe la formación ciudadana y la conciencia de la misma, los datos confrontan una realidad el paso del aula a la vida cotidiana social y comunitaria son pocos los alumnos los que lo llevan a cabo. Son esporádicos y aislados los resultados que se presentaron más como intenciones que como propuestas concretas y evaluables.

El tercer bloque temático que se obtuvo fue acerca de la participación social de los alumnos y la íntima relación de como el pensamiento crítico ayuda a ejercer la participación social.

Un dato por demás revelador es que sin colectividad y sin individualidad poco se puede hacer por una auténtica gestión escolar que lleve a una generación de pensamiento crítico. Mientras no se creen consensos, alianzas y una participación en conjunta en distintos órdenes de la gestión escolar y se permita una relación más en la toma de decisiones de todos los actores; alumnos, maestros, directivos, etc.

Poco se trabajara para formar conciencia de que involucrados todos se puede ayudar a mejorar los distintos órdenes. Si la institución escolar no abre la posibilidad de participación a solución de problemas y sólo dirige gerencialmente los acontecimientos y problemas de manera vertical descendente, los demás actores no se sienten tomados en cuenta y es casi nula la participación.

El cuarto bloque conceptual tuvo como resultado la solución de problemas, cómo se ejercen, que capacidades y habilidades se tienen para solucionar problemas de manera adecuada. Se categorizo en la categoría Solución de problemas.

En esta categoría los entrevistados plasmaron no utilizar algún método para la solución de problemas, que en algunas clases han estudiado un par técnicas didácticas para solucionar problemas pero no las utilizan en la vida cotidiana.

El quinto bloque temático vertió datos en relación a las estrategias educativas que se desarrollan en el aula para generar pensamiento crítico. De igual modo los resultados se categorizaron en la categoría de estudio Estrategias educativas.

Esta última categoría que señala la experiencia del pensamiento crítico en el aula expone los siguientes hallazgos. Si existe un debatir los problemas sociales y actuales en clase, pero sin una profundización didáctica que permita una sistematización de los problemas.

Se valora la transferencia de conocimiento del aula a distintos ámbitos y la ejemplificación que se utiliza, pero ninguna mostro evidencias de hacerlo de manera personal fuera del contexto escolar.

En torno al trabajo colaborativo lo ven complicado, sobre todo cuando tienen que generar consensos, acuerdos. Un dato que ilumina este hecho es el diálogo en clase, son pocos los maestros que dan la oportunidad de establecer consensos alumnos-maestro, existe siempre una dirección vertical descendente del establecimiento de las reglas dentro del salón de clase.

Hallazgos en relación a la observación. Se ha analizado los principales hallazgos del estudio en torno a las entrevistas, ahora se plantean los hallazgos generados por las observaciones realizados por el investigador.

De las observaciones que se acreditaron y anotaron se puede expresar lo siguiente. Existe una ausencia de técnicas didácticas que ayuden a vincular el pensamiento crítico

con la realidad, los niveles de análisis son básicos. Son poco los maestros que en sus programas muestran intenciones y acciones por lograr habilidades superiores de pensamiento que ayuden a profundizar el pensamiento crítico.

El compromiso social es presentado en clase pero sólo un par de maestros ejercen un compromiso social fuera del aula. Este mismo hecho se replica con los alumnos.

La institución sólo tiene un programa social el cual es desempeñado por una persona pero que no tiene relación con la escuela. La participación de alumnos, maestros e inclusive directivos es nula.

A nivel distrital se han empeñado en los cursos para docentes universitarios la urgencia de implementar estrategias didácticas que promuevan el pensamiento crítico, sin embargo en esta institución en particular no se han planteado de manera sistemática.

5.1.1. Nuevas ideas a partir de hallazgos. Los datos arrojados en la investigación han permitido generar nuevas ideas en torno al problema. En el capítulo primero se expusieron distintos estudios en torno al pensamiento crítico, cada uno de ellos con un conocimiento parcial del hecho. Este estudio muestra que el problema es multifactorial, para desarrollar un pensamiento crítico que genere compromiso y participación social tanto en el aula como fuera de ella, es necesario tener en cuenta distintas variables en conjunto y realizar acciones concretas.

Para generar el pensamiento crítico se debe desarrollar de manera sistemática habilidades de pensamiento superior en los alumnos. Tampoco se puede excluir estrategias didácticas que ayuden a promover el pensamiento crítico en el aula y fuera de ella. Es necesario que la vinculación aula realidad sea llevada a cabo con programas y

estudios que solucionen problemas reales en una participación y compromiso social de forma colaborativa.

Para que estos factores mencionados se lleven a cabo es indispensable que exista una participación y auto gestión de los distintos problemas escolares y comunitarios por medio de todos los actores involucrados.

5.1.2. Nuevas preguntas de investigación. La pregunta inicial gira en torno a la relación entre participación social y pensamiento crítico. Las nuevas preguntas ya tienen como planteamiento dicha relación. Por lo que las preguntas de futuras investigaciones presentan las siguientes cuestionantes: ¿cuál es el problema para vincular los aspectos teóricos del aula con la realidad? ¿Qué desarrollo docente tienen los maestros para generar pensamiento crítico en los alumnos? ¿Cuáles son los factores que ayudan a que exista indiferencia social y poca criticidad de los hechos? ¿Cómo afectan los paradigmas educativos en la generación del pensamiento crítico?

5.1.3. Aspectos a profundizarse. Se considera que los aspectos que se deben profundizar a la luz de esta investigación son los siguientes: Cómo están siendo diseñadas y presentadas las materias de la licenciatura que generan poca participación social y pensamiento crítico en los alumnos. Por qué no se han promovido institucionalmente estrategias didácticas que ayuden a implementar un desarrollo de pensamiento crítico. Por qué no existe una vinculación institucional desde directivos, maestros y alumnos en problemas sociales y ayuda a la comunidad.

5.2. Recomendaciones prácticas

Es necesario tomar en cuenta acciones prácticas para llevar a cabo una implementación del pensamiento crítico y su vinculación con la realidad social. Entre estas acciones están: Diseñar todo el currículo bajo la perspectiva y desarrollo del pensamiento crítico, con distintas y variadas técnicas didácticas que apoyen el pensamiento crítico desde el trabajo colaborativo. Establecer programas de vinculación directa escuela-organizaciones sociales, los cuales ayuden a que se analice y se actúe en favor de cambios sociales concretos a una realidad explícita.

Es necesario modificar dentro de la institución la participación en los problemas y acciones ya que la toma de decisiones siempre es vertical y descendente y no existe la relación de todos los actores como factores de ayuda y cambio.

5.3. Aspectos débiles del estudio

El estudio pudo generar resultados estadísticos si se hubiera sistematizado por medio de programación estadística, sin embargo este hecho está fuera del alcance y presupuesto del investigador.

Otro aspecto a considerar en el estudio es la inmediatez en el tiempo para realizar tanto las entrevistas, prueba piloto y confrontación con los pares.

La institución aprobó la aplicación del proyecto sin proporcionar información estadística que se genera en las pruebas públicas porque tenían un alto costo acceder a ellas.

La Información de dicha hoja no se encuentra disponible debido a que el archivo de la Tesis recibida no lo contenía por algún error en la edición del documento.

Referencias

- Aguilar, L. S. (1 de septiembre de 2009). *Taller de Habilidades de pensamiento crítico y creativo*. Obtenido de <http://www.uv.mx/personal/cavalerio/files/2011/05/HABILIDADES-CRITICAS-Y-CREATIVAS1.pdf>
- Altamirano, C., Santos, B., Torres, E. y Miró, C. (2009). Encuesta sobre el pensamiento crítico en América Latina. Recuperado el 05 de febrero del 2012 en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/secret/CyE/CyE2/CyE2.pdf>
- Altuve G., J. (2010). El pensamiento crítico y su inserción en la educación superior. *Actualidad Contable Faces*, 13, 5-18. Recuperado el 20 de febrero del 2012: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=25715828002>
- Arango, M. (2003): “Foros virtuales como estrategia de aprendizaje”. *Revista Debates Latinoamericanos*. Recuperado 28 de enero del 2012 en: <http://www.rlcu.org.ar/revista/numeros/02-02-Abril-2004/documentos/Arango.pdf>
- Cedeño Suárez, M., (2001). Aportes de la investigación cualitativa y sus alcances en el ámbito educativo. *Revista Actualidades Investigativas en Educación* Recuperada el 15 de abril del 2012 de: <http://redalyc.uaemex.mx/>
- Ceslas (2011). Currículo. Recuperado el día 20 de abril del 2012 de: <http://www.ceslas.mx/>
- Ceslas, (2011). Curso de verano: Desarrollo de habilidades docentes para maestros universitarios. Ceslas: Monterrey.
- Chavez, M. R. (2003). *Ethos Educativo*. Obtenido de Instituto Michoacano Ciencias de la Educación: <http://www.imced.edu.mx/Ethos/Archivo/28/28-19.pdf>
- Coordinación Central, Distrito México Norte (2007). *Modelo Educativo Lasallista*. Revista para las Comunidades Educativas
- Daniel Pratt, John Collins, Sandra Jarvis. (2001). *Development and Use of The Teaching Perspectives Inventory (TPI)*. University of British Columbia.AERA.

Recuperado el día 01 de marzo del 2012 de:

<http://teachingperspectives.com/PDF/development1.pdf>

Dewey, J. (1990). *How We Think*. Boston, MA: DC Heath and Co.

Educación Agropecuaria y Comunicación. (2002). Critical Thinking: A Literature Review Universidad de Florida. Recuperado el 24 de febrero del 2012 en:

http://aec.ifas.ufl.edu/abrams/step/critical_litreview.pdf

Escurre, M., & Delgado, A. (2008). Relación entre disposición hacia el pensamiento crítico y estilos de pensamiento en alumnos universitarios de Lima metropolitana. *Persona*, 143-175. Recuperado el día 4 de febrero del 2012 en:

<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=147117608009>

Facione, P. (1990). Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. The Delphi Report. The California Academic Press. Recuperado el día 15 de febrero del 2012 en:

http://assessment.aas.duke.edu/documents/Delphi_Report.pdf

Facione, Peter. (2007). Pensamiento crítico: ¿qué es y por qué es importante?

Actualización 2007 en español. Recuperado el 20 de febrero del 2012 en:

<http://www.eduteka.org/PensamientoCriticoFacione.php>

Fedorov, A. (2006). *Siglo XXI, la universidad, el pensamiento crítico y el foro virtual*.

Recuperado el 05 de febrero del 2012, de Revista Iberoamericana de Educación:

<http://www.rieoei.org/1218.htm>

Ferrer, L. y Pérez, C. (2006). Propuesta estructural para la construcción metodológica en investigación cualitativa como dinámica del conocimiento social. *Revista Venezolana de información y conocimiento*.

Fisher, A. (2001). *Critical Thinking: An Introduction*. Cambridge, Cambridge University Press. Recuperado el 25 de febrero del 2012 en:

<http://www.enopicenter.com/upi/201172110577148.pdf>

France, D., De la Garza, M., Slade, C. y Lafortune, L. (2003). ¿Qué es el pensamiento dialógico crítico? *Perfiles Educativos*, vol. XXV (102). Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado el día 5 de febrero del 2012 en:

<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/132/13210203.pdf>

- Girelli, M., Dima, G., Reynoso, S., Fernanda, M. Baumann, L. (2010). Habilidades de pensamiento crítico y superior desarrolladas por un grupo de alumnos de física universitaria. Resultados de entrevistas realizadas a sus docentes. *Lat Am. J. Phys Educ. Col* 44, (1). Recuperado el 10 Febrero del 2012 en: <http://www.journal.lapen.org.mx>
- Goetz, J. y. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Guevara, G. (2000), Draft 1, Habilidades Básicas. México: Facultad de Filosofía, U. V.
- Guzmán, S. y Sánchez Escobedo, P. (2006). Efectos de un programa de capacitación de profesores en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes universitarios en el Sureste de México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (2). Recuperado el 8 de febrero del 2012 en: <http://redie.uabc.mx/vol8no2/contenido-guzman.html>
- Guzmán Silva, S., y Sánchez Escobedo, P. (2008). Efectos del entrenamiento de profesores en el pensamiento crítico en estudiantes universitarios. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XXXVIII, 189-199. Recuperado el 8 de febrero del 2012 en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/270/27012440007.pdf>
- Hábitat International Coalición, (2012). Glosario de términos. Documento recuperado el día 20 de marzo del 2012 en: http://www.hic-al.org/glosario_definicion.cfm?id_entrada=41
- Hernández Pina, F.; García-Sanz, M.P. y Maquilón, J.J. (2009). Metodologías de la Investigación en Educación Infantil y Educación Primaria. Recuperado el día 22 de abril del 2012 de: <http://ocw.um.es/cc.-sociales/metodologias-de-la-investigacion-en-educacion/material-de-clase-1/t1.5.analisis-datos-cualitativos.pdf>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Ip, W., Lee, D., Lee, I., Chau, J., Wootton, Y. y Chang, A. (2000). Dispositions towards critical thinking: a study of Chinese under graduate nursing students. *J. Adv.*

- Nurs. 32 (1). Recuperado el día 20 de febrero del 2012 en:
http://www.emro.who.int/imemrf/asnj/2007_6_2_75.pdf
- Kronberg, J. R. y Griffin, M. S. (2000). Analysis problems. A means to developing students? critical-thinking. *Journal of College Science Teaching*, 29 (5), 348-352. ERIC: EJ612020
- Lipman, M. (1990). *Investigación Social. Manual para acompañar a Mark*. Madrid: Ed. De la Torre
- Lipman, M. (1991). *Thinking in Education*. Cambridge, MA. Cambridge University Press.
- López, B. (2000). *Pensamientos crítico y creativo*. México, D.F.: Trillas.
- López, M. (2002). *Pensamiento Creativo y Creatividad en el Aula*. México, D.F.: Trillas.
- Marciales, G., (2003). *Pensamiento crítico: diferencias en estudiantes universitarios en el tipo de creencias, estrategias e inferencias en la lectura crítica de textos*. Universidad Complutense de Madrid: Madrid, España. Recuperado el 20 de febrero del 2012 en: <http://eprints.ucm.es/tesis/edu/ucm-t26704.pdf>
- Marzano, R. y Pickering, D. (2005). *Dimensiones del aprendizaje. Manual para el maestro*. Tlaquepaque: Iteso.
- McBride R. E.; Xiang P.; Wittenburg D. (2002). Dispositions Toward Critical Thinking: the preservice teacher's perspective. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*. 8 (1).
- Meyers, C. (1986). *Teaching Students to Think Critically: A Guide for Faculty of All Disciplines*. Jossey – Bass. Recuperado el 23 de febrero del 2012 en:
http://trc.virginia.edu/Publications/Teaching_Concerns/Spring_1993/TC_Spring_1993_Voytko.pdf
- Nieto, A., Saiz, C. y Orgaz, B. (2009). Análisis de las propiedades psicométricas de la versión española del HCTAES-Test de Halpern para la evaluación del pensamiento crítico mediante situaciones cotidianas *Revista Electrónica de Metodología Aplicada* 2009, (14), 1-15. Recuperado el día 20 de febrero del 2012 en: <http://www.psico.uniovi.es/REMA/v14n1/vol14n1a1.pdf>

- Páez, H. (2008). Pensamiento Crítico en el foro electrónico de discusión. Investigación y posgrado. Vol. 23 (2). Recuperado el 5 de febrero del 2012 en:
<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=65815752006>
- Paul, R. (2004). El estado del pensamiento crítico de hoy. Fundación del Pensamiento Crítico. Recuperado el día 12 enero del 2012 en: www.criticalthinking.org
- Paul, R. y Elder, L. (2003). Mini guía del pensamiento crítico conceptos y herramientas. Fundación para el Pensamiento Crítico. Recuperado el día 12 enero del 2012 en:
www.criticalthinking.org
- Paul, R. y Elder, L. (2005). Mini guía del pensamiento crítico conceptos y herramientas. Fundación para el Pensamiento Crítico. Recuperado el día 12 enero del 2012 en:
www.criticalthinking.org
- Saiz, C. y Rivas, S. (2008). Evaluación en pensamiento crítico: una propuesta para diferenciar formas de pensar. Ergo, Nueva Época, 22-23, 25-66. Recuperado el 15 de febrero del 2012 en: <http://www.pensamiento-critico.com/archivos/evaluarpcergodf.pdf>
- Silva, A., Franco, A., Almeida, L., & Joly, C. (2011). Competencias de estudio e pensamiento crítico em alunos universitarios. Libro de Actas. XI Congreso Internacional Galego de Psicopedagogía en la Universidad la Coruña. Universidade São Francisco - São Paulo/Brasil; Universidade do Minho Braga, Portugal. Recuperado el día 12 de febrero del 2012 en:
<http://hdl.handle.net/1822/15662>
- Tuñon., Pérez, M. (2009). Características del discurso en el aula de clase como mediación para el desarrollo de pensamiento crítico. *Zona Próxima. Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte* , 144-159.
- Valenzuela, J., Nieto, A. (2008). *Motivación y Pensamiento Crítico: Aportes para el estudio de esta relación*. Revista Electrónica de Motivación y Emoción. REME 11 (28) Recuperado el 18 de 02 de 2012, en:
<http://reme.uji.es/articulos/numero28/article3/texto.html>
- Velázquez, J. F. (2008). La indiferencia como síntoma social,. Obtenido de Virtualia:
<http://www.eol.org.ar/virtualia/>

Villarini, Á. (1987). *Teoría y Pedagogía del Pensamiento Sistemático y Crítico*.

Universidad de Puerto Rico, Organización para el Fomento del Desarrollo del Pensamiento. Disponible en:

<http://generales.uprrp.edu/pddpupr/docs/Teoria%20y%20pedagogia%20del%20pensamiento.PDF>

APÉNDICE A

ANEXO 1.



**TECNOLOGICO
DE MONTERREY®**

Carta de Consentimiento: Entrevista

Lic. Adriana Bolaños H.
Directora Académica del
Centro de Estudios Superiores Lasalle

Estimada Licenciada:

Por medio de la presente, le solicitamos su autorización para la realización de una entrevista a los alumnos de octavo semestre de la Licenciatura en Educación en donde se desarrollara el tema de investigación denominado: *“El pensamiento crítico como generador de cambio social en los alumnos de la Licenciatura en Educación del Centro de Estudios Superiores Lasalle”*.

Esta investigación es parte del programa de las materias Proyecto 1 y 2 de la acentuación de Enseñanza Aprendizaje de Escuela de Graduados en Educación, de la Universidad Virtual del Tecnológico de Monterrey.

Este estudio está orientado a identificar la relación entre pensamiento crítico y compromiso social. Dicha investigación recabará datos por medio de entrevista a los alumnos de la licenciatura en Educación para investigar si existe una relación directa entre la participación social y el pensamiento crítico.

Toda información recolectada será estrictamente confidencial con fines educativos y de investigación.

Lic. Adriana Bolaños H.
Dir. Académica CESLAS

Mtro. José Guadalupe Serna N.
Entrevistador

APÉNDICE B.



**TECNOLÓGICO
DE MONTERREY®**

Entrevista

4. ¿Cómo definirías el pensamiento crítico?
5. ¿Que características tiene un pensador crítico?
6. ¿Nos compartes tu análisis y tu propuesta de solución acerca de un tema social como sustentabilidad, urbanismo, violencia, equidad, cárceles, salud, empleo, educación, pensiones u otro tema social que te interese?
7. ¿Cómo reconoces los puntos de vista de posiciones opuestas y cómo encuentras un diálogo en esta circunstancia?
8. ¿Has hecho alguna(s) propuesta(s) de solución a los problemas de tu comunidad?
¿Cuáles?
9. ¿Qué tomas en cuenta para que tus juicios que sean razonables al momento de tomar decisiones en el ámbito profesional como en tus decisiones ciudadanas?
10. ¿Utilizas algún método para solucionar problemas?
11. ¿Tienes capacidad para solucionar problemas en clase y luego aplicarlos en la realidad que vives?
12. ¿Se ejerce el pensamiento crítico en la licenciatura en educación?
13. ¿Qué estrategias educativas se fomentaron en la licenciatura para el desarrollo del pensamiento crítico?
14. ¿Cómo se plantea en la Institución Educativa la relación pensamiento crítico y compromiso social?
15. ¿El conocimiento adquirido a través de las materias de la licenciatura te ayudaron a tener sensibilidad social?
16. ¿Los maestros te ayudaron a ser más tolerantes y respetuosos frente a la ambigüedad y el pluralismo?
17. ¿Qué relación existe entre pensamiento crítico y compromiso social?

18. ¿Cómo puede el pensamiento crítico mejorar la participación social de los alumnos?
19. ¿A qué atribuyes la falta de participación social?

APÉNDICE C



**TECNOLÓGICO
DE MONTERREY®**

Formato de Observación

Observación número:	Fecha:
Lugar:	
Estudiantes__ Maestros__ Directivos__	
Descripción de un hecho:	
Comentarios y categorizar:	