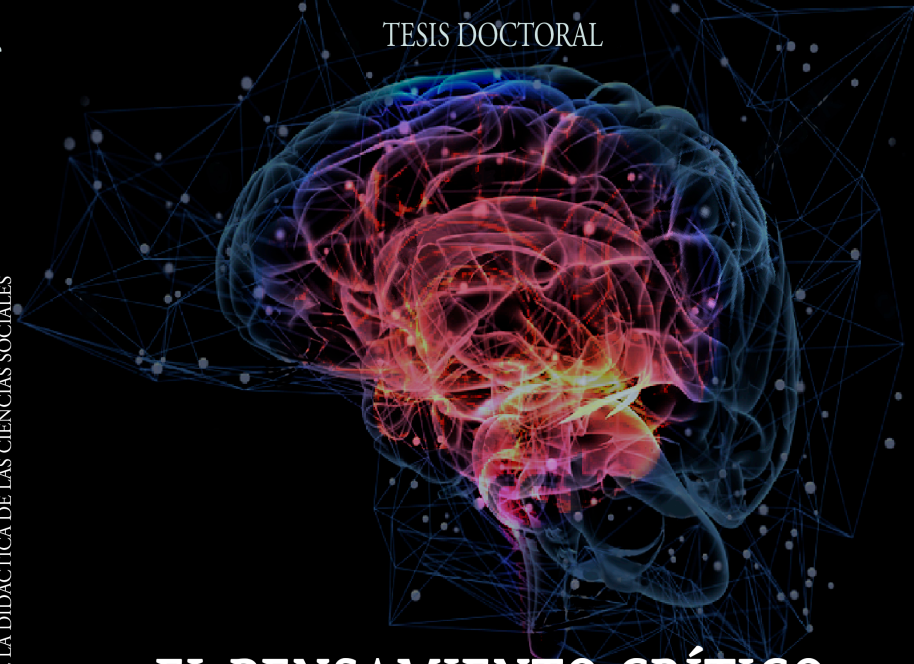


LAURA ALEJO LOZANO

EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN ESTUDIANTES DEL GRADO DE MAESTRO/A  
EN EDUCACIÓN PRIMARIA DESDE LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Facultad de Ciencias de la Educación  
Departamento de Didáctica y Organización Escolar  
TESIS DOCTORAL



**EL PENSAMIENTO CRÍTICO**  
EN ESTUDIANTES DEL GRADO DE MAESTRO/A EN  
EDUCACIÓN PRIMARIA DESDE LA DIDÁCTICA  
DE LAS CIENCIAS SOCIALES


LAURA ALEJO LOZANO

Málaga 2017



UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA

AUTOR: Laura Alejo Lozano

 <http://orcid.org/0000-0003-0941-9716>

EDITA: Publicaciones y Divulgación Científica. Universidad de Málaga



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode>

Cualquier parte de esta obra se puede reproducir sin autorización pero con el reconocimiento y atribución de los autores.

No se puede hacer uso comercial de la obra y no se puede alterar, transformar o hacer obras derivadas.

Esta Tesis Doctoral está depositada en el Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga (RIUMA): [riuma.uma.es](http://riuma.uma.es)





UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN  
ESCOLAR

**TESIS DOCTORAL**

*EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN ESTUDIANTES DEL  
GRADO DE MAESTRO/A EN EDUCACIÓN PRIMARIA  
DESDE LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES*

**PRESENTADA POR:  
D<sup>a</sup>. LAURA ALEJO LOZANO**

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

2017





UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA



UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN  
ESCOLAR

**TESIS DOCTORAL**

*EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN ESTUDIANTES DEL  
GRADO DE MAESTRO/A EN EDUCACIÓN PRIMARIA DESDE  
LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES*

**PRESENTADA POR:**

**D<sup>a</sup>. LAURA ALEJO LOZANO**

**DIRIGIDA POR:**

**Dra. D<sup>a</sup>. Analía E. Leite Méndez**

**UNIVERSIDAD DE MÁLAGA**

**2017**





UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA



UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA

Departamento de Didáctica y  
Organización Escolar

Como directora de la tesis doctoral realizada por LAURA ALEJO LOZANO, titulada: “El pensamiento crítico en estudiantes del Grado de Maestro/a en Educación Primaria desde la Didáctica de las Ciencias Sociales”, considero que reúne los requisitos científicos, académicos y formales exigidos para proceder a su defensa pública. Por ello, doy mi autorización para su presentación.

En Málaga, a 26 de junio de 2017.

Fdo.: Analía Elizabeth Leite Méndez

**Facultad de Ciencias de la Educación. Campus Teatinos,  
s/n, 29071-Málaga. Tlf.: 952132620-Fax: 952131460  
<http://www.doe.uma.es>**



UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA

La presente investigación, pretende cumplir con los requisitos necesarios para su elaboración como tesis doctoral, en la obtención del grado de doctora, tutelado en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar, en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga.

La investigación se ha realizado en las asignaturas del área de las Ciencias Sociales en el Departamento de Didáctica de la Matemática, de las Ciencias Sociales y de las Ciencias Experimentales, en la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad de Málaga.



UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA

## AGRADECIMIENTOS

La tesis doctoral que presento para obtener el título de Doctora por la Universidad de Málaga ha sido un esfuerzo arduo y lleno de dificultades, en el cual han participado personas directa o indirectamente, opinando, leyendo, dando ánimo, con paciencia, que me han facilitado las cosas para que este trabajo llegue a su fin.

Quiero manifestar, en primer lugar, mi gratitud a todo el alumnado que ha participado en esta investigación, sin ellos no hubiera sido posible.

Igualmente quiero expresar mi gratitud a mi directora la Dra. D<sup>a</sup>. Analía E. Leite Méndez, por haber aceptado la dirección de esta investigación, por sus orientaciones, consejos, por su apoyo y estímulo.

Al profesorado por permitirme su tiempo de clase para realizar la investigación: Pilar, Carmen, José, Eduardo, Carlos y José Antonio.

A la profesora y compañera T. Castilla y a los profesores y compañeros J. Leiva y V. Martín por animarme a seguir investigando originando este trabajo.

Finalmente agradecer a mi familia, y en especial a mi madre no sólo su apoyo constante sino el haber vivido conmigo la realización de esta tesis doctoral.

Y agradecer a mi abuelo Rafael, el haberme transmitido el interés por el estudio. Y corresponderle hoy convirtiéndome en la primera doctora de la familia.



UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA

# ÍNDICE GENERAL

<b>ÍNDICE GENERAL .....</b>	<b>13</b>
<b>ÍNDICE DE TABLAS.....</b>	<b>17</b>
<b>ÍNDICE DE ILUSTRACIONES.....</b>	<b>23</b>
<b>RESUMEN.....</b>	<b>25</b>
<b>CAPÍTULO PRELIMINAR .....</b>	<b>27</b>
INTRODUCCIÓN.....	29
OBJETIVOS .....	37
<b>CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO .....</b>	<b>39</b>
1.1. EL PENSAMIENTO CRÍTICO DESDE LA HISTORIA DE LA FILOSOFÍA.....	43
1.2. ESTADO DE LA CUESTIÓN DEL PENSAMIENTO CRÍTICO.....	65
1.2.1. <i>Antecedentes del Pensamiento Crítico.</i> .....	65
1.2.2. <i>Estudios que evalúan el Pensamiento Crítico en contextos educativos.</i> .....	96
1.2.3. <i>Instrumentos de evaluación del Pensamiento Crítico.</i> .....	105
1.3. LA NECESIDAD DE UNA PEDAGOGÍA CRÍTICA EN LA EDUCACIÓN .....	117
1.4. LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES COMO HERRAMIENTA DE FUNDAMENTACIÓN PARA UNA EDUCACIÓN Y CULTURA CIUDADANA.....	141
1.4.1. <i>Las Ciencias Sociales y el problema de su delimitación.</i> .....	142
1.4.2. <i>Identificando la cultura para la comprensión de una educación ciudadana.</i> ...	150
1.4.3. <i>Creando un Pensamiento Crítico imprescindible para una educación ciudadana.</i> .	
.....	153
1.5. EL PENSAMIENTO CRÍTICO A TRAVÉS DE ‘VISUAL THINKING STRATEGIES’ .....	169
<b>CAPÍTULO 2. LA METODOLOGÍA.....</b>	<b>177</b>
2. LA INVESTIGACIÓN .....	179
2.1. <i>Perspectiva metodológica</i> .....	181
2.2. <i>Etapas de la investigación</i> .....	188
2.2.1. Etapa Primera: Proceso de la Investigación-Acción .....	189
▪ Objetivos.....	189
▪ Currículum del área de las Ciencias Sociales.....	190
▪ Información y procedimiento de los grupos. ....	192

## ÍNDICE GENERAL

▪ Contexto de la intervención.....	198
➤ Contexto referente al curso 2014/15, grupo 3ºD.....	199
➤ Contexto referente al curso 2015/16, grupo 3ºF.....	200
▪ Comparativa de los datos de la primera etapa.....	200
▪ Análisis de las actividades didácticas planteadas por los grupos clase.....	201
2.2.2. Etapa Segunda: Aplicación del cuestionario y Grupo de Reflexión.....	204
2.2.2.1. El Cuestionario.....	204
▪ EL Método.....	204
▪ Objetivo.....	207
▪ Participantes.....	207
▪ Variables.....	208
▪ El instrumento.....	209
▪ El procedimiento.....	214
2.2.2.2. Grupo De Reflexión.....	215
▪ Temporalización.....	215
▪ Objetivo.....	215
▪ El Procedimiento.....	216
▪ Participantes.....	216
▪ Las Pruebas.....	217
2.3. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.....	218
2.3.1. Análisis de la información de la Investigación-Acción.....	218
2.3.2. Análisis de la información del cuestionario.....	219
2.3.3. Análisis de la información del grupo de reflexión.....	220
<b>CAPÍTULO 3. ANÁLISIS Y RESULTADOS.....</b>	<b>223</b>
3.1. RESULTADOS DE LA PRIMERA ETAPA: LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN.....	226
3.2. RESULTADOS DE LA SEGUNDA ETAPA: EL CUESTIONARIO.....	228
3.2.1. Análisis del primer curso del grado.....	228
3.2.2. Análisis del tercer curso del grado.....	236
3.3. ANÁLISIS DE LA SEGUNDA ETAPA: EL GRUPO DE REFLEXIÓN.....	245
<b>CAPÍTULO 4. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.....</b>	<b>251</b>
<b>CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES Y APORTACIONES PARA LA MEJORA EDUCATIVA.....</b>	<b>259</b>
<b>CAPÍTULO 6. REFERENCIAS.....</b>	<b>277</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>305</b>
ANEXO I: CUESTIONARIO DE PENSAMIENTO CRÍTICO (CPC 2).....	307
ANEXO II : DIMENSIÓN DIALÓGICA Y SUSTANTIVA.....	309
ANEXO III: RESULTADOS DE LOS DATOS DEL CUESTIONARIO DEL PRIMER CURSO.....	311

ANEXO IV: RESULTADOS DE LOS DATOS DEL CUESTIONARIO DEL TERCER CURSO. ....	329
ANEXO V: DATOS DEL GRUPO DE REFLEXIÓN.....	347
ANEXO VI: DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD Nº1 y Nº2 .....	367
ANEXO VII: TRANSCRIPCIÓN DEL DEBATE DE LAS RESPUESTAS. ....	369
ANEXO VIII: DEBATE SOBRE LA ESTRATEGIA DE PENSAMIENTO VISUAL.....	373
ANEXO IX: AUTORIZACIÓN DEL PROFESOR D. SANTIUSTE <i>ET AL.</i> (2001).....	377



UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA

# ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1 TAXONOMÍA DE LAS PREGUNTAS.....	86
TABLA 2 CONDICIONES PARA LA DISCUSIÓN SOCRÁTICA.....	86
TABLA 3 LISTA DE COTEJO PARA EVALUACIÓN .....	198
TABLA 4 DATOS DE GÉNERO EN EL GRUPO 3ºD. CURSO ACADÉMICO 2014/15.....	199
TABLA 5 DATOS DE GÉNERO EN EL GRUPO DE 3ºF. CURSO ACADÉMICO 2015/16 .....	200
TABLA 6 VENTAJAS/INCONVENIENTES DEL EMPLEO DEL CUESTIONARIO .....	207
TABLA 7 DATOS DE LOS GRUPOS DEL PRIMER CURSO .....	208
TABLA 8 DATOS DE LOS GRUPOS DEL TERCER CURSO .....	208
TABLA 9 DIMENSIONES DEL PENSAMIENTO CRÍTICO .....	212
TABLA 10 DATOS DE LA MUESTRA DEL GRUPO DE REFLEXIÓN .....	217
TABLA 11 DATOS CORRESPONDIENTES DEL PRIMER CURSO .....	228
TABLA 12 DATOS DEL GÉNERO DEL PRIMER CURSO .....	229
TABLA 13 ETAPAS EDUCATIVAS REFERENTES A LA ASIGNATURA DE EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA DEL PRIMER CURSO ..	229
TABLA 14 OTROS ESTUDIOS CURSADOS EN EL CURSO DEL PRIMER GRADO.....	230
TABLA 15 DATOS CORRESPONDIENTE AL TERCER GRUPO .....	236
TABLA 16 DATOS DEL GÉNERO DEL TERCER CURSO.....	237
TABLA 17 DATOS DE GÉNERO CORRESPONDIENTE A LA ASIGNATURA DE EDUCACIÓN PARA CIUDADANÍA.....	237
TABLA 18 ETAPAS EDUCATIVAS REFERENTES A LA ASIGNATURA DE EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA DEL TERCER GRADO ..	237
TABLA 19 MENCIONES CON RESPECTO AL TOTAL DE ESTUDIANTES DEL TERCER CURSO DEL GRADO.....	238
TABLA 20 OTROS ESTUDIOS REFERENTES A ESTUDIANTES DEL TERCER CURSO DEL GRADO.....	239
TABLA 21 DATOS ESTADÍSTICOS DE CADA AFIRMACIÓN DEL PRIMER CURSO.....	312
TABLA 22 CPC1 “CUANDO UN AUTOR EXPONE VARIAS POSIBLES SOLUCIONES A UN PROBLEMA, VALORO LA UTILIDAD DE CADA UNA DE ELLAS” DE PRIMER CURSO .....	313
TABLA 23 CPC2 “CUANDO LEO UNA OPINIÓN O UNA TESIS QUE ESTÁ DE ACUERDO CON MI PUNTO DE VISTA, TOMO PARTIDO POR ELLA SIN CONSIDERAR OTRAS POSIBLES RAZONES, CONTRARIAS A LA MISMA” DE PRIMER CURSO .....	313
TABLA 24 CPC3 “CUANDO EXPONGO ORALMENTE UNA IDEA QUE NO ES MÍA, MENCIONO LAS FUENTES DE LAS QUE PROVIENE” DE PRIMER CURSO .....	314
TABLA 25 CPC4 “CUANDO BUSCO INFORMACIÓN PARA REDACTAR UN TRABAJO, JUZGO SI LAS FUENTES QUE MANEJO SON FIABLES O NO” DE PRIMER CURSO .....	314
TABLA 26 CPC5 “EN MIS TRABAJOS ESCRITOS, ADEMÁS DE LA TESIS PRINCIPAL SOBRE EL TEMA, EXPONGO OPINIONES ALTERNATIVAS DE OTROS AUTORES Y FUENTES” DE PRIMER CURSO .....	315
TABLA 27 CPC6 “CUANDO DEBO REDACTAR UN TRABAJO, EXPONGO INTERPRETACIONES ALTERNATIVAS DE UN MISMO HECHO, SIEMPRE QUE SEA POSIBLE” DE PRIMER CURSO .....	315

## ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 28 CPC7 “CUANDO LEO LA INTERPRETACIÓN DE UN HECHO, ME PREGUNTO SI EXISTEN INTERPRETACIONES ALTERNATIVAS” DE PRIMER CURSO.....	316
TABLA 29 CPC8 “CUANDO UN PROBLEMA TIENE VARIAS POSIBLES SOLUCIONES, SOY CAPAZ DE EXPONERLAS ORALMENTE, ESPECIFICANDO SUS VENTAJAS E INCONVENIENTE” DE PRIMER CURSO .....	316
TABLA 30 CPC9 “CUANDO UN PROBLEMA TIENE VARIAS POSIBLES SOLUCIONES, SOY CAPAZ DE EXPONERLAS POR ESCRITO, ESPECIFICANDO SUS VENTAJAS E INCONVENIENTES” DE PRIMER CURSO .....	317
TABLA 31 CPC10 “CUANDO ESCRIBO LAS CONCLUSIONES DE UN TRABAJO, JUSTIFICO CLARAMENTE CADA UNA DE ELLAS” DE PRIMER CURSO .....	317
TABLA 32 CPC11 “CUANDO UN AUTOR EXPONE UNA SOLUCIÓN A UN PROBLEMA, VALORO SI HA EXPUESTO TAMBIÉN TODAS LAS CONDICIONES NECESARIAS PARA PONERLA EN PRÁCTICA” DE PRIMER CURSO .....	318
TABLA 33 CPC12 “CUANDO LEO UNA OPINIÓN O UNA TESIS, NO TOMO PARTIDO POR ELLA HASTA QUE DISPONGO DE SUFICIENTE EVIDENCIA O RAZONES QUE LA JUSTIFIQUEN” DE PRIMER CURSO .....	318
TABLA 34 CPC13 “CUANDO LEO UN TEXTO, IDENTIFICO CLARAMENTE LA INFORMACIÓN IRRELEVANTE Y PRESCINDO DE ELLA” DE PRIMER CURSO .....	319
TABLA 35 CPC14 “EN LOS DEBATES, SÉ JUSTIFICAR ADECUADAMENTE POR QUÉ CONSIDERO ACEPTABLE O INFUNDADA UNA, OPINIÓN” DE PRIMER CURSO .....	319
TABLA 36 CPC15 “CUANDO PARTICIPO EN UN DEBATE, ME PREGUNTO SI HAY INTERPRETACIONES ALTERNATIVAS DE UN MISMO HECHO” DE PRIMER CURSO .....	320
TABLA 37 CPC16 “CUANDO LEO UN TEXTO ARGUMENTATIVO, IDENTIFICO CLARAMENTE LOS ARGUMENTOS QUE CORROBORAN O REFUTAN UNA TESIS” DE PRIMER CURSO .....	320
TABLA 38 CPC17 “CUANDO LEO ALGO CON LO QUE NO ESTOY DE ACUERDO, BUSCO RAZONES CONTRARIAS A LO QUE SE EXPONE EN EL TEXTO” DE PRIMER CURSO .....	321
TABLA 39 CPC18 “VERIFICO LA LÓGICA INTERNA DE LOS TEXTOS QUE LEO” DE PRIMER CURSO .....	321
TABLA 40 CPC19 “CUANDO UN AUTOR EXPONE VARIAS POSIBLES SOLUCIONES A UN PROBLEMA, VALORO SI TODAS ELLAS SON IGUALMENTE POSIBLES DE PONER EN PRÁCTICA” DE PRIMER CURSO .....	322
TABLA 41 CPC20 “EN LOS DEBATES, BUSCO IDEAS ALTERNATIVAS A LAS QUE YA HAN SIDO MANIFESTADAS” DE PRIMER CURSO .....	322
TABLA 42 CPC21 “SÉ EXTRAER CONCLUSIONES FUNDAMENTALES DE LOS TEXTOS QUE LEO” DE PRIMER CURSO.....	323
TABLA 43 CPC22 “CUANDO LEO ALGO CON LO QUE NO ESTOY DE ACUERDO, CONSIDERO QUE PUEDO ESTAR EQUIVOCADO Y QUE SEA EL AUTOR EL QUE TENGA LA RAZÓN” DE PRIMER CURSO.....	323
TABLA 44 CPC23 “CUANDO ESCRIBO SOBRE UN TEMA, DIFERENCIA CLARAMENTE HECHOS DE OPINIONES” DE PRIMER CURSO .....	324
TABLA 45 CPC24 “SÉ DIFERENCIAR LOS HECHOS Y LAS OPINIONES EN LOS TEXTOS QUE LEO” DE PRIMER CURSO .....	324
TABLA 46 CPC25 “ME PLANTEO SI LOS TEXTOS QUE LEO DICEN ALGO QUE ESTÉ VIGENTE HOY EN DÍA” DE PRIMER CURSO.....	325
TABLA 47 CPC26 “CUANDO DEBO ARGUMENTAR POR ESCRITO SOBRE UN TEMA, EXPONGO RAZONES TANTO A FAVOR COMO EN CONTRA DEL MISMO” DE PRIMER CURSO.....	325
TABLA 48 CPC27 “EN LOS DEBATES, SÉ EXPRESAR CON CLARIDAD MI PUNTO DE VISTA” DE PRIMER CURSO .....	326

TABLA 49 CPC28 “CUANDO LEO UN TEXTO, SÉ SI EL AUTOR TRATA DE DAR UNA OPINIÓN, EXPONER UN PROBLEMA Y SUS SOLUCIONES, EXPLICAR UNOS HECHOS, ETC.” DE PRIMER CURSO .....	326
TABLA 50 CPC29 “CUANDO EXPONGO POR ESCRITO UNA IDEA QUE NO ES MÍA, MENCIONO LAS FUENTES DE LAS QUE PROVIENE” DE PRIMER CURSO.....	327
TABLA 51 CPC30 “CUANDO LEO UN TEXTO, IDENTIFICO CLARAMENTE LA INFORMACIÓN RELEVANTE” PRIMER CURSO .....	327
TABLA 52 DATOS ESTADÍSTICOS DE CADA AFIRMACIÓN DEL TERCER CURSO .....	329
TABLA 53 CPC1 “CUANDO UN AUTOR EXPONE VARIAS POSIBLES SOLUCIONES A UN PROBLEMA, VALORO LA UTILIDAD DE CADA UNA DE ELLAS” DE TERCER CURSO .....	330
TABLA 54 CPC2 “CUANDO LEO UNA OPINIÓN O UNA TESIS QUE ESTÁ DE ACUERDO CON MI PUNTO DE VISTA, TOMO PARTIDO POR ELLA SIN CONSIDERAR OTRAS POSIBLES RAZONES CONTRARIAS A LA MISMA” DE TERCER CURSO .....	331
TABLA 55 CPC3 “CUANDO EXPONGO ORALMENTE UNA IDEA QUE NO ES MÍA, MENCIONO LAS FUENTES DE LAS QUE PROVIENE” DE TERCER CURSO.....	331
TABLA 56 CPC4 “CUANDO BUSCO INFORMACIÓN PARA REDACTAR UN TRABAJO, JUZGO SI LAS FUENTES QUE MANEJO SON FIABLES O NO” DE TERCER CURSO .....	332
TABLA 57 CPC5 “EN MIS TRABAJOS ESCRITOS, ADEMÁS DE LA TESIS PRINCIPAL SOBRE EL TEMA, EXPONGO OPINIONES ALTERNATIVAS DE OTROS AUTORES Y FUENTES” DE TERCER CURSO.....	332
TABLA 58 CPC6 “CUANDO DEBO REDACTAR UN TRABAJO, EXPONGO INTERPRETACIONES ALTERNATIVAS DE UN MISMO HECHO, SIEMPRE QUE SEA POSIBLE” DE TERCER CURSO.....	333
TABLA 59 CPC7 “CUANDO LEO LA INTERPRETACIÓN DE UN HECHO, ME PREGUNTO SI EXISTEN INTERPRETACIONES ALTERNATIVAS” DE TERCER CURSO .....	333
TABLA 60 CPC8 “CUANDO UN PROBLEMA TIENE VARIAS POSIBLES SOLUCIONES, SOY CAPAZ DE EXPONERLAS ORALMENTE, ESPECIFICANDO SUS VENTAJAS E INCONVENIENTES” DE TERCER CURSO .....	334
TABLA 61 CPC9 “CUANDO UN PROBLEMA TIENE VARIAS POSIBLES SOLUCIONES, SOY CAPAZ DE EXPONERLAS POR ESCRITO, ESPECIFICANDO SUS VENTAJAS E INCONVENIENTES” DE TERCER CURSO .....	334
TABLA 62 CPC10 “CUANDO ESCRIBO LAS CONCLUSIONES DE UN TRABAJO, JUSTIFICO CLARAMENTE CADA UNA DE ELLAS” DE TERCER CURSO.....	335
TABLA 63 CPC11 “CUANDO UN AUTOR EXPONE UNA SOLUCIÓN A UN PROBLEMA, VALORO SI HA EXPUESTO TAMBIÉN TODAS LAS CONDICIONES NECESARIAS PARA PONERLA EN PRÁCTICA” DE TERCER CURSO .....	335
TABLA 64 CPC12 “CUANDO LEO UNA OPINIÓN O UNA TESIS, NO TOMO PARTIDO POR ELLA HASTA QUE DISPONGO DE SUFICIENTE EVIDENCIA O RAZONES QUE LA JUSTIFIQUEN” DE TERCER CURSO .....	336
TABLA 65 CPC13 “CUANDO LEO UN TEXTO, IDENTIFICO CLARAMENTE LA INFORMACIÓN IRRELEVANTE Y PRESCINDO DE ELLA” DE TERCER CURSO.....	336
TABLA 66 CPC14 “EN LOS DEBATES, SÉ JUSTIFICAR ADECUADAMENTE POR QUÉ CONSIDERO ACEPTABLE O INFUNDADA UNA OPINIÓN” DE TERCER CURSO.....	337
TABLA 67 CPC15 “CUANDO PARTICIPO EN UN DEBATE, ME PREGUNTO SI HAY INTERPRETACIONES ALTERNATIVAS DE UN MISMO HECHO” DE TERCER CURSO.....	337

## ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 68 CPC16 “CUANDO LEO UN TEXTO ARGUMENTATIVO, IDENTIFICO CLARAMENTE LOS ARGUMENTOS QUE CORROBORAN O REFUTAN UNA TESIS” DE TERCER CURSO .....	338
TABLA 69 CPC17 “CUANDO LEO ALGO CON LO QUE NO ESTOY DE ACUERDO, BUSCO RAZONES CONTRARIAS A LO QUE SE EXPONE EN EL TEXTO” DE TERCER CURSO .....	338
TABLA 70 CPC18 “VERIFICO LA LÓGICA INTERNA DE LOS TEXTOS QUE LEO” DE TERCER CURSO.....	339
TABLA 71 CPC19 “CUANDO UN AUTOR EXPONE VARIAS POSIBLES SOLUCIONES A UN PROBLEMA, VALORO SI TODAS ELAS SON IGUALMENTE POSIBLES DE PONER EN PRÁCTICA” DE TERCER CURSO .....	339
TABLA 72 CPC20 “EN LOS DEBATES, BUSCO IDEAS ALTERNATIVAS A LAS QUE YA HAN SIDO MANIFESTADAS” DE TERCER CURSO .....	340
TABLA 73 CPC21 “SÉ EXTRAER CONCLUSIONES FUNDAMENTALES DE LOS TEXTOS QUE LEO” DE TERCER CURSO .....	340
TABLA 74 CPC22 “CUANDO LEO ALGO CON LO QUE NO ESTOY DE ACUERDO, CONSIDERO QUE PUEDO ESTAR EQUIVOCADO Y QUE SEA EL AUTOR EL QUE TENGA LA RAZÓN” DE TERCER CURSO .....	341
TABLA 75 CPC23 “CUANDO ESCRIBO SOBRE UN TEMA, DIFERENCIO CLARAMENTE HECHOS DE OPINIONES” TERCER CURSO	341
TABLA 76 CPC24 “SÉ DIFERENCIAR LOS HECHOS Y LAS OPINIONES EN LOS TEXTOS QUE LEO” TERCER CURSO.....	342
TABLA 77 CPC25 “ME PLANTEO SI LOS TEXTOS QUE LEO DICEN ALGO QUE ESTÉ VIGENTE HOY EN DÍA” TERCER CURSO.....	342
TABLA 78 CPC26 “CUANDO DEBO ARGUMENTAR POR ESCRITO SOBRE UN TEMA, EXPONGO RAZONES TANTO A FAVOR COMO EN CONTRA DEL MISMO” TERCER CURSO .....	343
TABLA 79 CPC27 “EN LOS DEBATES, SÉ EXPRESAR CON CLARIDAD MI PUNTO DE VISTA” DE TERCER CURSO.....	343
TABLA 80 CPC28 “CUANDO LEO UN TEXTO, SÉ SI EL AUTOR TRATA DE DAR UNA OPINIÓN, EXPONER UN PROBLEMA Y SUS SOLUCIONES, EXPLICAR UNOS HECHOS, ETC.” DE TERCER CURSO.....	344
TABLA 81 CPC29 “CUANDO EXPONGO POR ESCRITO UNA IDEA QUE NO ES MÍA, MENCIONO LAS FUENTES DE LAS QUE PROVIENE” DE TERCER CURSO .....	344
TABLA 82 CPC30 “CUANDO LEO UN TEXTO, IDENTIFICO CLARAMENTE LA INFORMACIÓN RELEVANTE” DE TERCER CURSO ..	345
TABLA 83 PREGUNTAS ABIERTAS PARA ANALIZAR LA CAPACIDAD CRÍTICA DEL ALUMNADO. GRUPO DE REFLEXIÓN .....	347
TABLA 84 PREGUNTA 1: ¿QUÉ ENTIENDES POR PENSAMIENTO CRÍTICO? JUSTIFICA TU RESPUESTA. ....	347
TABLA 85 PREGUNTA 2: ¿QUÉ HARÍAS PARA FOMENTAR EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN EL AULA DE EDUCACIÓN PRIMARIA? JUSTIFICA TU RESPUESTA.....	349
TABLA 86 PREGUNTA 3: ¿CONOCES LAS ESTRATEGIAS DE PENSAMIENTO VISUAL (VISUAL THINKING STRATEGIES)? JUSTIFICA TU RESPUESTA. ....	350
TABLA 87 PREGUNTA 4: SI LAS CONOCES, ¿CREES QUE SON UNAS BUENAS ESTRATEGIAS PARA FOMENTAR EL PENSAMIENTO CRÍTICO? JUSTIFICA TU RESPUESTA.....	351
TABLA 88 PREGUNTA 5: ¿CREES QUE LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA CONTRIBUYE A DESARROLLAR EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN EL ESTUDIANTE? JUSTIFICA TU RESPUESTA.....	351
TABLA 89 PREGUNTA 6: ESQUEMATICE UNA ACTIVIDAD DIDÁCTICA PARA DESARROLLARLA EN EL AULA PARA EL ÚLTIMO CURSO DE EDUCACIÓN PRIMARIA, EN EL QUE SE MANIFIESTE EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO SOCIAL.....	353
TABLA 90 LA PREGUNTA ES: EVALÚA LA SIGUIENTE ACTIVIDAD ¿CREES QUE FOMENTA EL PENSAMIENTO CRÍTICO? JUSTIFICA TU RESPUESTA. ACTIVIDAD Nº1 .....	356

TABLA 91 LA PREGUNTA ES: *EVALÚA LA SIGUIENTE ACTIVIDAD ¿CREES QUE FOMENTA EL PENSAMIENTO CRÍTICO? JUSTIFICA TU RESPUESTA. ACTIVIDAD Nº2* .....357



UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA

## ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

<i>ILUSTRACIÓN 1. DISPOSICIONES DEL PENSAMIENTO CRÍTICO (ENNIS, 1987)</i> .....	68
<i>ILUSTRACIÓN 2. PENSAMIENTO DE ORDEN SUPERIOR (LIPMAN, 1997)</i> .....	70
<i>ILUSTRACIÓN 3. ELEMENTOS DEL RAZONAMIENTO (NOSICH, 2003)</i> .....	78
<i>ILUSTRACIÓN 4. CUATRO MANERAS DE GENERAR PREGUNTAS QUE LLEVAN AL PENSAMIENTO DISCIPLINADO (PAUL Y ELDER, 2002)</i> .....	90
<i>ILUSTRACIÓN 5. TRES CATEGORÍAS DE PENSADORES CRÍTICOS (PAUL Y ELDER, 2000)</i> .....	92
<i>ILUSTRACIÓN 6. EL PENSAMIENTO SOCRÁTICO EN UN ENFOQUE INTEGRADO Y DISCIPLINADO (PAUL Y ELDER, 2000)</i> .....	93
<i>ILUSTRACIÓN 7. ELEMENTOS DEL PENSAMIENTO (PAUL Y ELDER, 2002)</i> .....	94
<i>ILUSTRACIÓN 8. EPISTEMOLOGÍA EN LAS CIENCIAS SOCIALES (DOMÍNGUEZ ET AL., 2008)</i> .....	149
<i>ILUSTRACIÓN 9. PLANTILLA PARA ANALIZAR LA LÓGICA DE UN ARTÍCULO (PAUL Y ELDER, 2003)</i> .....	196
<i>ILUSTRACIÓN 10. ESTÁNDARES INTELECTUALES UNIVERSALES (PAUL Y ELDER, 2003)</i> .....	197
<i>ILUSTRACIÓN 11. DIMENSIONES DEL PENSAMIENTO CRÍTICO (SANTIUSTE ET AL., 2001)</i> .....	206
<i>ILUSTRACIÓN 12. ESTUDIANTES APROBADOS/SUSPENSOS DEL GRUPO 3ºD</i> .....	226
<i>ILUSTRACIÓN 13. ESTUDIANTES APROBADOS/SUSPENSOS DEL GRUPO 3ºF</i> .....	227
<i>ILUSTRACIÓN 14. ¿DESIGUALDADES?</i> .....	362
<i>ILUSTRACIÓN 15. ¿UN PAÍS SIN MEMORIA?</i> .....	366



UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA

## RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo principal conocer en qué medida los/las estudiantes poseen y desarrollan su pensamiento crítico en la Educación Universitaria del Grado de Maestro/a en Educación Primaria.

Se realizó una aproximación teórica a la bibliografía existente acerca del Pensamiento Crítico, de la Educación, de la Pedagogía Crítica y de la Didáctica de las Ciencias Sociales, empleando una metodología con un enfoque exploratorio y descriptivo de investigación que sigue la línea socio crítica, y que coincide con la búsqueda de la mejora docente. Como propuesta para conseguir el cambio educativo, se plantea en esta investigación evaluar y explorar el desarrollo del pensamiento crítico en el alumnado del grado, formulada en tres etapas.

La primera etapa hace referencia a una investigación-acción desarrollada con estudiantes del tercer curso del grado, se observó la efectividad de la pregunta socrática empleada en debates dialógicos en la asignatura de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos relacionada con el área de la Didáctica de las Ciencias Sociales que otorga al estudiante el espacio para poder evaluar y desarrollar el pensamiento crítico. En la segunda etapa se relaciona con el instrumento desarrollado por Santiuste *et al.* (2001) para evaluar el pensamiento crítico en el estudiantado universitario de primer y tercer curso, en las dimensiones dialógicas y sustantivas, así como los datos aportados por el análisis del cuestionario. La segunda parte de esta etapa corresponde con la creación de un grupo de reflexión compuesto por estudiantes del tercer curso, en esta fase se observó la capacidad sustantiva y dialógica que emplea el alumnado universitario cuando inician una argumentación.

Desde la universidad se apuesta por promover un cambio social a gran escala por medio de una nueva forma de aprender, creando una comunidad global sostenible que apoye el aprendizaje continuo en los conocimientos, desarrollando todas las competencias y generando una capacidad de pensamiento crítico imprescindible como cualidad para formar a futuros docentes.



UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA

## CAPÍTULO PRELIMINAR

*... mientras vivamos, mientras estemos entre  
los seres humanos, cultivemos nuestra  
humanidad.*

*Séneca, Sobre la ira.*

*(citado en Nussbaum, 2001, p. 17)*



UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA

## Introducción

El trabajo de investigación que aquí se presenta ha supuesto una ardua tarea al ser novel en la docencia. Como docente en la especialidad de las Ciencias Sociales impartiendo las asignaturas de *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos* y *Didáctica de las Ciencias Sociales*, se observó que el alumnado del grado de Maestro/a en Educación Primaria carece de estrategias para plantear argumentaciones dialécticas y pensamiento crítico.

Esta problemática me permitió indagar sobre la cuestión de esta investigación y generar en el alumnado inquietudes para evaluar el pensamiento crítico en el aula, titulado la tesis «*El Pensamiento Crítico en estudiantes del Grado de Maestro/a en Educación Primaria desde la Didáctica de las Ciencias Sociales*».

Se ha elegido un tema sumamente controvertido dentro del mundo de la educación. Desde hace algunos años el interés por el pensamiento crítico ha ido aumentando a medida que la sociedad está sufriendo amplios cambios en la información, la comunicación y la sociabilización. El individuo se ve obligado a exigir mucho más que en estos tiempos pasados, examinando y criticando todas las informaciones que le llegan para poder pensar, decidir o hacer.

La importancia de la investigación del pensamiento crítico ha sido abordada por numerosos autores a lo largo de la historia, su consideración permite enfocar un mismo objeto de estudio desde diferentes perspectivas.

Desde un punto de vista filosófico, el pensamiento crítico toma interés desde la Grecia Clásica, donde el ser humano ha convivido desarrollando un razonamiento, capacitándolo para emplear la dialéctica y la retórica como mencionaba Sócrates desde su discurso. Este pensamiento manifiesta la gran importancia que poseemos los seres humanos y que parece ser olvidada en la actualidad para emplear el tiempo en otros quehaceres. El uso de las nuevas tecnologías, así como de los dispositivos electrónicos parecen haber mermado la evolución de la crítica dialéctica empleado por Platón. Si le damos valor a la función que desarrolla este pensamiento en los procesos sociales de naturaleza democrática en los cuales la ciudadanía puede desarrollar como cometido la

labor de responsabilidad relacionada con el grupo. Si tenemos en cuenta que el pensamiento crítico toma constancia de realizar juicios decisivos ante una crisis emergida sobre una situación planteada, no podemos dejar de evidenciar que la constancia será una característica permanente en el proceso de aprendizaje para valorar este pensamiento crítico, ya que constituye la base de toda necesidad ineludible de supervivencia para el desarrollo de la comunicación verbal y escrita en el ser humano.

Es importante resaltar que la sociedad a través del poder de generación de un pensamiento, desarrolla la capacidad de solucionar las crisis emitidas por diferentes situaciones que plantean a la ciudadanía convivir pacíficamente entre sus iguales. Si la formación del pensamiento crítico viene determinada desde la infancia (Lipman, 2002), podemos alcanzar la cúspide de la pirámide empleando los estudios de nivel superior para poder obtener ese pensamiento basado en la plenitud que constantemente se está formando, quedando en manos de las instancias superiores de educación el poder promulgar que el pensamiento crítico debe de estar presente en las mentes de todos sus individuos.

Desde el punto de vista pedagógico Lipman (2002) enfoca la importancia del estudio y su desarrollo en la función que tiene la ciudadanía siendo responsable democráticamente. Pero Lipman (2002) va más allá y enfoca la educación como una idea de democracia que propone a la sociedad el empeño de estar constantemente informados, siendo reflexivos y tomando partido en las acciones de forma racional. La ciudadanía responsable es aquella que sabe pensar críticamente y actuar dominando estrategias propias del proceso de reflexión, con inteligencia y audacia. Pero todo esto es posible en una sociedad donde la educación de sus habitantes esté por encima de todo, y no en un segundo y tercer plan para desarrollar una democracia. Lipman (2002) propone tratar la educación en términos de aprendizaje constante en que el/la estudiante toma una función activa, investigando la empleabilidad de pensar críticamente.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1998), ante el reconocimiento de la evolución de la educación superior y los grandes desafíos que se le plantean como resultado del desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, y teniendo en cuenta la crisis por la que atraviesan las universidades en todas las regiones del mundo, formula



algunos principios fundamentales para una reforma en profundidad en los sistemas de enseñanza en el mundo a fin de que contribuyan con mayor eficacia al advenimiento de una paz fundada en el desarrollo y la afirmación de los principios de igualdad, justicia, solidaridad y libertad (UNESCO, 1998).

Específicamente, estos principios han sido formulados a través de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI (UNESCO, 1998), documento en el cual al hablar de calidad se hace alusión a que es un concepto multidimensional que comprende todas las funciones y actividades de la Universidad. Dentro de este marco, se propone que la universidad debe contemplar un nuevo modelo de Educación Superior centrado en el alumnado, lo cual supone no contentarse con que los/las estudiantes logren el dominio de los conocimientos de las disciplinas, sino que, también, desarrollen competencias y aptitudes para la comunicación, el análisis creativo y crítico, la reflexión independiente y el trabajo en equipo en contextos multiculturales.

¿Por qué es importante el estudio del pensamiento crítico en estudiantes universitarios? es una pregunta que puede ser abordada desde diferentes perspectivas, separadas por razones metodológicas pero relacionadas entre ellas con vínculos que se van haciendo evidentes en la medida en que cada una es expuesta. De este modo, desde la investigación para el pensamiento crítico, se manifiesta la preocupación por la generalización de las injusticias sociales y por las intolerancias y violaciones que tan repetidamente parece vivir nuestra libertad de expresión y por tanto del razonamiento, que padecen en estos días que acontecen. Ante esto, se afirma que la educación es una herramienta idónea para suprimir estas formas de violencia, pero únicamente si la tomamos en su vertiente crítica. Lo cual me hace reivindicar la necesidad de una pedagogía crítica que trabaje a favor del establecimiento de una cultura de pensamiento crítico global.

El primer capítulo se orienta al marco teórico de esta investigación, a su vez se divide en cinco apartados, en los cuales se desarrolla el estado de la cuestión de cómo abordar el pensamiento crítico. El primer apartado se realiza una reflexión a lo largo de la historia clásica de la filosofía y su evolución de cómo el Pensamiento Crítico desde su base clásica es extendida por Sócrates como método para interactuar con el propio

pensamiento y a su vez llegar a la conclusión de que el universo de cada individuo es efímero y por tanto hay que dejar que la mente interactúe con las preguntas iniciadas que en un primer momento se inician con el método Socrático, a través de la dialéctica y por supuesto con la retórica para realizar una buena argumentación. Nos preguntamos desde el *Fedón* de Platón, utilizando las influencias para deducir si de verdad hemos llegado a la conclusión requerida. Si bien con Aristóteles iniciamos la época del empirismo, pasando de la investigación de lo particular a lo general para poder llegar a la conclusión de generar leyes científicas. Dejando a los clásicos nos adentraremos en el siglo XIII con Santo Tomás de Aquino, con la crisis de la razón, que vivió Europa donde el aislamiento del libre pensamiento oscureció las mentes presentes de la época. Aunque el tema principal que sí abordaba el intelecto era el tema religioso, el afán por descubrir al creador del universo, se explicita más allá del cosmos. Adentrándonos en el siglo XVI descubrimos como el Estado es devorado por la bestia y a su vez ésta devora a sus integrantes, símil que representa Hobbes titulado *Leviathan* para explicar la necesidad que tiene el Estado de su ciudadanía para mantenerse vivo y a su vez es devorado por el propio Estado, y la curiosidad por estudios sobre el pensamiento y lo racional. No dejamos atrás a Kant (1773 y 1775) con la *Crítica a la razón pura* y *Crítica a la razón práctica*, donde expone que el conocimiento debe de estar abierto a la realidad para conocer la verdad. Para Kant la realidad del mundo no era cognoscible ya que en principio es incognoscible. Con Marx nos adentramos en la defensa de las clases sociales y su preocupación por el sometimiento de estas clases. Y ya en el siglo XX nos define la Escuela de Frankfurt con (1939) basado en los supuestos de Kant (1777) con el racionalismo y con la teoría empirista de Marx.

En el segundo apartado se constituye un acercamiento al marco teórico del hilo conductor de esta tesis, el «pensamiento crítico» a través de una revisión bibliográfica de sus principales teóricos como Dewey (1933), Ennis y Smith (1971), Lipman *et al.*, (1992), Paul y Elder (2000) y Santiuste *et al.*, (2001). De este modo se conocen los conceptos y antecedentes debatiéndose en torno a su descripción, insistiendo en la imposibilidad de aportar una definición única para el mismo, ya que ésta dependerá de la terminología empleada por los diferentes autores. Aunque si podemos encontrar el significado de ambos léxicos por separados según el diccionario de la Real Academia Española, donde la terminología de la palabra «pensamiento» viene definida como



facultad o capacidad de pensar y conjunto de ideas propias relativas a una persona en una época, y «crítico» como análisis pormenorizado de algo.

Si nos ubicamos en el ámbito de la Educación nos encontramos distintas conceptualizaciones del término, dispares entre sí para atestiguar este hecho, y finalmente se desvela en esta investigación que se entiende el «Pensamiento Crítico» en la educación como un proceso de liberación del ser humano, mediante el cual las personas se conciencian en el empleo y uso de la racionalidad. Santiuste *et al.* (2001) evalúa en un estudio el pensamiento crítico desde dos dimensiones, la sustantiva y la dialógica, para conocer como el/la estudiante comprende los textos y la argumentación que expone para su defensa.

Seguidamente, en el tercer apartado se reflexiona desde la pedagogía crítica con sus principales teóricos como Freire (1980), Apple (1986), Kincheloe (1993), McLaren (1997) y Giroux (2001). De este modo, se indaga en la evolución histórica de esta corriente, sus supuestos y retos que propone a la humanidad, para después justificar que la necesitamos más que nunca como una de las posibles soluciones al precario momento histórico en que vivimos, donde las relaciones de sumisión y desprecio son el centro de la existencia humana y los valores han quedado subsumidos en el capital.

Si bien la obra de Freire (1980), educador crítico por excelencia, y más concretamente en su *Pedagogía del oprimido*, desde la que se reivindica una conceptualización problematizadora de la educación, al mismo tiempo que se rechaza la concepción bancaria e ingenua de la misma. Así, partiendo del supuesto de Freire que afirma que el ser humano tiene la vocación ontológica de *ser más*, y habiendo constatado que esta educación problematizadora supone una herramienta liberadora para el ser humano –pues tiene como idea animadora toda una dimensión humana de la educación como práctica de la libertad–, rescatamos sus postulados para la educación en contextos educativos, en el ámbito de estudio, pues si hay un lugar donde se limiten y coarten a veces las libertades de pensamiento a los/las estudiantes es en el centro educativo. Si ya de por sí las escuelas actuales niegan la vocación ontológica del ser humano de *ser más* y necesitan urgentemente un giro que las reoriente hacia la pedagogía crítica, en el sistema educativo la necesidad de cambio se hace aún más substancial, pues quienes son oprimidos, por los sistemas políticos y financieros,

etcétera, soportan el peso de las injusticias cometidas por los recortes impuestos desde las instituciones.

En el cuarto apartado se retoma las Ciencias Sociales como disciplinas que fomentan las habilidades sociales, interactuando entre los individuos y facilitando el diálogo como recurso para iniciar los debates que desde la asignatura de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos se muestran clave para poder expresar y alcanzar dicho pensamiento. Debemos saber cómo docentes de la necesidad que demandan los/las estudiantes, aunque vivan en la era de la tecnología son personas que necesitan ser escuchadas y atendidas, las personas somos seres naturales, pero también sociales.

A través del marco teórico elaborado por la UNESCO (1998), se expone que el carácter dialógico de la educación es fundamental, pues los seres humanos se hacen en la palabra –entendida ésta como praxis, unión de reflexión y acción que transforma el mundo–, y en ningún caso en el silencio. Es más, la palabra se entiende como un derecho y una exigencia si se pretende vivir humanamente, y esto implica un encuentro de las personas en el diálogo.

En el quinto apartado se dedica al uso de la metodología de las Estrategias de Pensamiento Visual utilizadas en la docencia como propuestas para abordar el pensamiento crítico empleando la pregunta socrática en el aula y apoyadas con las imágenes como recurso didáctico.

En el segundo capítulo dedicado a la Metodología de la investigación, se divide en dos partes: una primera parte dedicada a la investigación-acción que sigue el método de Elliott (1998), distingue claramente dos tipos; la investigación-educativa y la investigación sobre la educación. La primera indaga desde una perspectiva interna, es decir parte de la propia práctica docente, el profesorado y al alumnado son considerados como participantes activos del proceso. Los datos que se recogen son cualitativos y la validez de sus resultados es determinada por los propios protagonistas, en función de su experiencia directa, que constituye un acercamiento de la pedagogía innovadora de Stenhouse (1984), Kemmis y McTaggart (1988) y Elliott (1998) a través de una revisión bibliográfica de sus principales teóricos. La investigación fue planteada en un grupo en



el año 2014/15 y 2015/16 en dos grupos diferentes siendo del tercer curso del grado. En el primer curso 2014/15 se impartió docencia en diferentes grupos, un grupo diferente en cada asignatura y cuatrimestre, por lo cuál fue imposible evaluar la evolución del pensamiento crítico a lo largo de todo un curso. En el siguiente curso 2015/16 la docencia se mantuvo todo el año en el mismo grupo y en ambas asignaturas, por tanto, se evaluó la evolución en la formación y desarrollo de la capacidad crítica en los/las estudiantes. Se observó la efectividad de la pregunta socrática empleada en debates dialógicos desarrollada en la asignatura de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos impartida en el primer cuatrimestre, culminando con el diseño de una actividad didáctica orientada a desarrollar el pensamiento crítico en los/las estudiantes del Grado en Educación Primaria impartida en la asignatura de la Didáctica de las Ciencias Sociales en el segundo cuatrimestre.

La segunda etapa se divide en dos partes; la primera se planteó evaluar la capacidad crítica del alumnado universitario, observando que el cuestionario de treinta afirmaciones elaborado por Santiuste *et al.* (2001)<sup>1</sup> era el que mejor se adaptaba al análisis de las destrezas en las cuales se desarrolla el pensamiento crítico. Se implican las capacidades de las dimensiones dialógicas y sustantivas, para poder determinar el grado de aceptación de las habilidades de comprensión lectora, oral y escrita. Este cuestionario se pasó a 240 estudiantes de primer y tercer curso del grado de Maestro/a en Educación Primaria. Se analizan todas las variables planteadas que pueden afectar al desarrollar del pensamiento crítico en las estudiantes del grupo bilingüe del tercer curso.

La segunda parte se compuso por un grupo de reflexión de ocho personas para poder determinar y analizar las destrezas antes citadas de forma individual. Se realizaron seis preguntas abiertas sobre el pensamiento crítico y su conocimiento sobre las Estrategias de Pensamiento Visual. Se incluyó una última pregunta para comparar los diseños de una actividad didáctica orientada a fomentar el pensamiento crítico en estudiantes de la enseñanza de la etapa obligatoria de Educación Primaria, para analizar como el alumnado desarrolla el razonamiento crítico. El debate se orientó para poder evaluar la capacidad de argumentación dialógica que poseía el estudiantado. Para

---

<sup>1</sup> Ver anexo IX. Correo electrónico del profesor D. Santiuste que autoriza el empleo del cuestionario CPC para evaluar el pensamiento crítico para esta investigación.

finalizar se introdujo a los/as discentes en la metodología de las Estrategias de Pensamiento Visual, con la visualización de dos imágenes para poder determinar la dimensión dialógica, éstas pueden ser utilizadas como recursos didácticos por el profesorado para fomentar el desarrollo del pensamiento crítico.

En el tercer capítulo se expone el análisis de los resultados obtenidos en la investigación, los resultados obtenidos de la primera etapa referente a la investigación; en la segunda etapa, un análisis de las variables analizadas junto con las afirmaciones propuestas por el cuestionario empleado en este trabajo en los cursos de primero y tercero del grado, para conocer los resultados en las dimensiones dialógicas y sustantivas; y por último el análisis de los resultados extraído por las preguntas realizadas al grupo de reflexión, para conocer su dimensión dialógica.

En el cuarto capítulo se plantean el análisis de todos los estudios previos consultados a esta investigación, que se han orientado a estudiantes de la Educación Primaria, Secundaria y universitaria. Autores como Lipman (1997) exponen que el pensamiento es creado en la etapa infantil. Aunque en la actualidad numerosos estudios han demostrado que es posible generar la competencia del pensamiento crítico a diferentes niveles, si se emplean las herramientas y metodologías adecuadas para fomentar esta habilidad. Aunque desde el ámbito universitario es necesario desarrollar y entrenar esta competencia para generar un profesorado conforme a la sociedad actual, que comprenda las diferencias, domine la resolución de conflicto, apuesta por la igualdad de género, la justicia y la libertad.

En el quinto capítulo, se dedica a las conclusiones de la investigación, que concluye con un trabajo orientado a evaluar y cómo desarrollar la competencia en pensamiento crítico en el alumnado universitario. La construcción de unas bases para fomentar el pensamiento crítico es un proceso lento que supone un cambio individual y colectivo. Por lo tanto, la educación tiene un papel muy importante que debe desarrollar en las aulas la construcción de los valores permitiéndose una evolución en pensamiento social.



## Objetivos

La finalidad de esta investigación es conocer y valorar la capacidad de Pensamiento Crítico que posee el estudiantado del grado de Maestro/a de Educación Primaria.

Para favorecer el desarrollo del pensamiento crítico en el alumnado necesitamos conocer su capacidad crítica que se podrá alcanzar a través de los siguientes objetivos generales:

- Conocer los conceptos de pensamiento crítico y los métodos que existen para evaluarlo.
- Identificar la discusión socrática como herramienta que promueve el desarrollo del pensamiento crítico desde el área de las Ciencias Sociales.
- Crear espacios para fomentar las destrezas y/o habilidades en la competencia de pensamiento crítico desde la asignatura de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos.
- Aplicar las *Estrategias de Pensamiento Visual* como apoyo en la metodología para fomentar en el alumnado la capacidad crítica.

A lo largo de la investigación surgen diferentes objetivos específicos correspondientes a las distintas etapas que conforman este trabajo.

Correspondiente a la primera etapa de la investigación-acción se pretende:

- Evaluar la competencia en pensamiento crítico a través de la elaboración de escritos y discursos orales bien argumentados de diferentes temas pertenecientes al currículum en la asignatura de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos.
- Aplicar la competencia de pensamiento crítico –adquirida o desarrollada en la asignatura de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos– para ser evaluada en la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales a través de la elaboración de actividades didácticas diseñadas para el

alumnado de la etapa de la Educación Primaria y fomentar la capacidad crítica en estos/as estudiantes.

Los objetivos planteados en la segunda etapa de la investigación corresponden al empleo del cuestionario de Santiuste *et al.*, 2001 y del grupo de reflexión:

- explorar las diferencias en cuanto a las dimensiones del Pensamiento Crítico: Sustantiva y Dialógica en estudiantes universitarios del grado en Maestro/a en Educación Primaria, en los cursos de primero y tercero.
- analizar las diferencias en cuanto a las inferencias que genera el alumnado universitario en el grupo de reflexión, evaluando las dimensiones sustantivas y dialógicas en las respuestas de las preguntas abiertas, así como en la prueba de la visualización de las imágenes.

# *CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO*





UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA

# El Pensamiento Crítico Desde La Historia De La Filosofía

*Si os dijera que el mayor bien para un hombre resulta ser el hecho de pasar todo el día razonando acerca de la virtud y de los otros argumentos de que me habéis oído hablar cuando me examino yo mismo y examino a los demás; y si os dijera que una vida sin examen no es digna de ser vivida por un hombre, creeréis aún menos lo que digo. Sin embargo, es así, como os lo digo, aunque no es fácil persuadiros de ello.*

*Platón, Apología de Sócrates,*

*(Citado en Nussbaum, 2001, p. 37)*



UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA

## 1.1. El Pensamiento Crítico Desde La Historia De La Filosofía

Para conocer el desarrollo en la humanidad del pensamiento crítico acudimos a la historia de la filosofía que juega un papel fundamental para explicar las primeras manifestaciones, acciones e intereses que el ser humano ha desarrollado a través de la razón, el diálogo, la retórica, etcétera. Se inicia así las primeras demostraciones del pensamiento crítico desde la Grecia Clásica de Sócrates, Platón y Aristóteles como referentes fundamentales.

En el origen de la filosofía los presocráticos iniciaron las primeras investigaciones, se interesaron por el estudio de la naturaleza y en el interés por lo cosmológico.

Como punto de partida si realizamos una reflexión racional sistemática sobre las primeras poblaciones nos remitiríamos a la Grecia de los siglos V y IV a. C., donde la tradición crítica de la Filosofía tuvo gran relación con el crecimiento de la democracia en Grecia donde la ciudadanía decidió discutir sobre la mejor forma de gobierno. La filosofía griega en su conquista de la verdad y con el único instrumento posible que ha desarrollado la humanidad «la razón», creó espacios de debate para mejorar la reflexión crítica, y siendo la tradición crítica del pensamiento el principal logro de los filósofos griegos.

La clave para lograr alcanzar el éxito era el arte de la persuasión y la retórica. Se desarrolló una gran destreza, la capacidad para proponer y comprender críticamente argumentos complejos. Los pensadores de la época eran los maestros de la retórica, conocidos como los sofistas; la palabra sofista (sophistés) significa lo mismo que sabio (sophós). Más tarde los sofistas pasaron a desempeñar la función de educar a otros con la sabiduría, podríamos reconocer esta función en la actualidad con la formación de docentes, siendo el foco de interés el comportamiento del hombre. Sus investigaciones contribuyeron al estudio de lo antropológico y ético de la filosofía.

De esta corriente se iniciaron dos escuelas fundamentalmente: la relativista y la escéptica. Para los relativistas (más afines a los sofistas) creen en la doctrina social, donde de ellos deriva la razón, por tanto, cada individuo percibe la realidad de

diferentes formas, todas igualmente aceptadas, la realidad es relativa para cada individuo y genera en el sistema una pequeña escala de diferentes realidades, conformando una única realidad total diversa en donde todos llevan razón. Para los escépticos se plantean en debate el conocimiento a través del uso de la retórica, aportando diferentes puntos de vistas sobre el mismo dilema, concluyendo en aquellas más útiles aplicándose en los casos particulares.

Sócrates (459 a 399 a. C.) aportó nuevos horizontes por descubrir, se centró fundamentalmente en la búsqueda de la naturaleza de la verdad y de la bondad. Transformó la opinión en concepto, la discusión en el diálogo, la habilidad en virtud, la retórica en ética. La acción más valorada fue la de estimular en la ciudadanía el interés por el conocimiento y por la verdad (González, 1971).

Tras varias investigaciones Sócrates concluyó que la ciudadanía no estaba preparada para mantener el diálogo vivo, ya que no justificaban sus argumentos, simplemente reproducían significados, lo que lo llevó a tratar de hacer pensar a la gente y hacerles ver el conocimiento real de las cosas. Analizando estos hechos desarrolló el «Método Socrático», iniciándose un diálogo especial dando lugar a la dialéctica, partiendo de lo particular a lo universal, siempre justificando la respuesta. Siendo reconocido como una de las estrategias más eficientes en el desarrollo del pensamiento crítico. En similitud con las nuevas metodológicas educativas, se parte del conocimiento adquirido por el alumnado a través de la propia experiencia, donde el saber se desarrolla con un aprendizaje continuo «sabemos haciendo». El uso de la dialéctica es el arte de saber preguntar y responder correctamente. Para Sócrates el interés por descubrir la verdad, en el sentido de su búsqueda por realizar el bien, lo practico porque lo conozco, lo inició con la «Mayéutica», método cuyo objetivo a alcanzar era que el individuo desarrolle la capacidad de realizar acciones justas.

Sócrates entiende el diálogo y el método dialéctico como un camino común hacia la verdad, en el cual el otro puede jugar una función realmente constructiva. La dialéctica se articulaba en cuatro aspectos o momentos fundamentales:



1. La **ignorancia** (sólo sé que nada sé), Sócrates deja que sea el propio interlocutor el primero en expresar su propia concepción, fingiendo ser ignorante.
2. La **ironía**, Sócrates finge estar abstraído en los presupuestos de su interlocutor.
3. La **refutación** (elegkon), Sócrates muestra como de tales presupuestos se llega a consecuencias inaceptables para el mismo interlocutor.
4. La **Mayéutica**, después de haber destruido las falsas certezas y las falsas opiniones de su interlocutor, Sócrates lo ayuda a llegar con su misma razón, y ahora de manera bien fundamentada, a una nueva verdad, con lo cual puede argumentarla.

El gran mérito de Sócrates fue crear la Mayéutica, método inductivo que le permitió llegar a la resolución de los problemas que se planteaban con preguntas hábiles que llegaban al entendimiento. Es reparar los conocimientos ya adquiridos y a partir de ahí, llegar a construir la base sólida de la argumentación, siendo a través del diálogo el instrumento principal para llegar al conocimiento.

La idea básica del método socrático de enseñanza consiste en que el docente no infunda al alumnado el conocimiento, siendo el discípulo quien extrae en sí mismo el conocimiento.

Sócrates considerado para su tiempo con un docente innovador y crítico, impulsó la costumbre de llevar el conocimiento a la ciudadanía, a través de sus diálogos, creando siempre un lugar para desarrollar ese pensamiento crítico. En su búsqueda por la solución a los problemas morales, quería que aquel conocimiento sirviera para vivir, para determinar los valores éticos verdaderos. La principal preocupación de Sócrates era la conducta degradada de su ciudadanía, por este motivo, enfocó su curiosidad intelectual en el ser humano y su capacidad que tenía para conocer la verdad. Siendo así que pretendía que la persona llegara a entender lo que era el bien, y por tanto, escogerían el bien, nadie escoge el mal conscientemente, si lo hacen es por ignorancia.

Las enseñanzas de Sócrates fueron seguidas por Platón, Aristóteles y los escépticos, cuyo objetivo era entrenar la mente para pensar sistemáticamente, ya que una mente preparada puede ir de lo aparente a lo que realmente son las cosas.

Platón (427 a 347 a. C.) es el máximo exponente de carácter racionalista del pensamiento. Distingue dos tipos de conocimiento el intelectual y el sensible, valorando positivamente el primero en detrimento del segundo, que es considerado poco fiable, pues el conocimiento de un mundo imperfecto, cambiante y en el cual todo es perecedero. Éste afirma que la razón es la responsable del conocimiento intelectual o conocimiento verdadero (mundo ideal), de la que el mundo sensible o material que nos rodea es una mera copia imperfecta. En el pensamiento platónico la razón se asocia a lo verdadero y auténtico, mientras que los sentidos se relegan a lo imperfecto, aparente y perecedero, como escribió en el Fedón<sup>2</sup> «Purificarse es separar al máximo el alma del cuerpo» (Platón, 2004, p.23)

Platón inicia sus estudios socráticos en búsqueda de la justicia estatal e individual. Se le reconoce la creación de la academia y fundador de la filosofía idealista. En la justicia radican tanto el bien de la sociedad como en el individuo. La justicia consiste en la armonía que se alcanza a través del seguimiento de los dictados de la razón que conoce bien, el ideal objetivo ajena a las decisiones de los seres humanos.

Las relaciones entre individuo, sociedad y Estado se conciben esencialmente desde la noción de la armonía; donde el bien de la sociedad y de su Estado debe coincidir con el de los individuos que integran la sociedad.

Viendo como la sociedad sacrificaba a un ciudadano crítico ante las ideas aceptadas a favor de una democracia en donde se cuestionaba sí las ideas eran o no aceptadas por la sociedad y por el propio estado. Para Platón mostro el interés por conocer la verdad de todo y lo llevó a indagar sobre el conocimiento; éste es transportado por las generaciones humanas y se necesita de la racionalidad para su comprensión. Para Platón la naturaleza física está en una constante transformación.

---

<sup>2</sup> Platón escribió numerosas obras, el Fedón pertenece a la clasificación de «Diálogos dialécticos» escritos aproximadamente en el año 387 a.C., ambientada en las últimas horas de la vida de Sócrates, antes de ser ejecutado. Platón utiliza este diálogo para exponer sus ideas sobre la madurez y mantiene una discusión sobre la inmortalidad del alma.

Siendo la percepción de un objetivo, hecho, etcétera, es relativa en cuanto a la persona o cultura que argumente, por tanto, la observación será manipulada por cada individuo y por las preconcepciones culturales (González, 1971).

Platón dedicó parte de su investigación a la comprensión de las matemáticas donde encontró la lógica en la búsqueda de la verdad. Para Platón la idea de la búsqueda de la verdad no consistía en tener el mejor conocimiento, o tener mayor inteligencia como creía Sócrates, siendo la idea de permanecer en el bien moral. Dado que experimenta la insuficiencia de las nociones para expresar lo esencial, Platón recurre a explicaciones menos intelectuales y se apoya en lo sentimental, en lo poético, en lo mitológico, etcétera.

Platón en sus obras apela al método hipotético para rechazar las definiciones donde se indaga en la búsqueda de ellas, la problemática es que el método hipotético no posee la certeza absoluta, por tanto, toma protagonismo el debate socrático donde se plantea la hipótesis, siendo refutada y empleando la dialéctica para obtener las inferencias oportunas, como condición o certeza no inferida, ya que puede ser obtenida.

Según Platón, para caracterizar a esta sociedad justa, donde existe la igualdad de educación entre los hombres y las mujeres (dónde en una Grecia que hacía de la discreción pública y la dedicación a las tareas domésticas el ideal de mujer), abolición de la propiedad privada y de la familia, para evitar así el nepotismo entre las clases superiores. En definitiva, el bien de cada individuo consiste en hacer aquello para lo que se está mejor capacitado, de los que se deriva el bien común de la ciudad: es la justicia individual y colectiva. Para la razón el hecho de hacer las cosas bien es cuestión de hacer el bien, por tanto, la racionalidad del Estado y del individuo coinciden: hay armonía absoluta entre individuo, sociedad y Estado.

Aristóteles (380-322 a. C.) discípulo incondicional de Platón, le siguió en la búsqueda de sus conocimientos, con carácter empirista. Siendo ante todo científico de profesión, observador empirista de la naturaleza, donde no asumía el racionalismo platónico. Para Aristóteles, como buen científico se centró en descifrar las causas que explicaban el inicio de la creación del objeto y sus acontecimientos. Por tanto, la materia pura tiene la posibilidad de transformarse en cualquier cosa.

Si comparamos el acceso al conocimiento como un proceso psicológico donde el individuo empieza por la percepción del ambiente, identificando los posibles objetos, el estudio iría de lo particular a lo general. Lo procesado por el intelecto puede recordarse como imágenes procesadas a lo largo del tiempo, reteniéndose en la memoria con mayor facilidad, y recuperamos de la conciencia lo aprendido y procesado con anterioridad, existiendo la transmisión de la información en ambos sentidos.

Para Aristóteles el conocimiento científico no se deduce el todo en la conclusión, sino que es necesario la descomposición silogística, donde es posible la argumentación de las proposiciones (entendidas como explicaciones que dan veracidad al objeto de estudio) para poder analizar y demostrar el hecho científico, siendo necesarios ambos por iguales.

Se destaca la importancia en toda su obra de resaltar el carácter esencialmente social del ser humano. Como lo afirma en una de sus obras: «El hombre es, por naturaleza, un ser social»<sup>3</sup>. Con esta afirmación Aristóteles quiere dar a entender que es inherente al hombre vivir con los demás, es propio de su naturaleza, por tanto, el ser humano en soledad nunca podrá realizar completamente lo que le es propio. La convicción del carácter social de la humanidad se muestra en que de todos los animales –es decir que viven en comunidad– el hombre es el más social, pues es el único que posee lenguaje (González, 1971).

Dejando atrás esta etapa de esplendor intelectual le sigue una corriente fundada por Plotinio (240 a 270 d. C.) cuya característica era centrar las ideas de Platón, pero con carácter religioso, iniciando el Neoplatonismo<sup>4</sup>.

En los años posteriores a la era clásica se desarrolló en la Europa medieval la conocida época oscura, si hacemos referencia al desarrollo de la mente y del pensamiento crítico, dándole la espalda al mundo observable, donde la ciencia y la filosofía conocidas en la actualidad se tornaron imposibles. Los estudiosos se interesaron por el conocimiento por el saber de ese ser celestial, centrándose en el cielo

---

<sup>3</sup> Política, vol. I, 2., es una de las obras de filosofía política escritas por Aristóteles.

<sup>4</sup> Neoplatonismo: Escuela filosófica que floreció en Alejandría en los primeros siglos de la era cristiana, y cuyas doctrinas eran una renovación de la filosofía platónica bajo la influencia del pensamiento oriental. Fuente: Rae.

y en el alma. Pero solo la alfabetización de los clérigos le otorgaba el acceso a esa fuente del saber, por tanto, la sabiduría pasaría desapercibida a lo largo de siglos de historia, hasta llegar a manos del pensador más importante de la Edad Media, donde siguió como tradición el pensamiento crítico sistemático, Santo Tomás de Aquino (1274). El autor adoptó el sistema aristotélico, demostrando que no era incompatible con la cristiandad. Santo Tomás resaltó que la mente tiene el poder de reflexión sobre sus propias modificaciones, donde la mente humana está capacitada para adquirir conocimiento, desarrollando la habilidad de la formación de ideas.

Santo Tomás limitó la razón individual al conocimiento del mundo natural, por tanto, la razón solo se podía acceder al conocimiento del mundo y no al de Dios, basándose en el empirismo aristotélico coherente, es decir, la mente humana posee la capacidad solo de procesar el conocimiento adquirido de forma directa con aquello que ha sido procesado por los sentidos.

Por todo lo acontecido durante esta etapa histórica los filósofos del siglo XV tomaron una actitud escéptica con respecto a dichas investigaciones religiosas. Las mentes humanas centradas en Dios y no en el desarrollo del pensamiento y la mente, ni de la realidad natural, provocaron el declive intelectual que resurgiría con una sociedad moderna.

En la Europa Renacentista época comprendida entre los siglos XV y XVI conocida por la recuperación y el retorno al clasicismo<sup>5</sup>, se caracteriza por el humanismo, siendo el interés por el ser humano y reivindicación de su dignidad y valía. Hubo un auge en creación de escuelas o lugares de desarrollo de pensamiento crítico sobre una gran variedad de temas; religiosos, la libertad, el arte, la naturaleza humana, las leyes, etcétera, ellas comprendían la mayoría de las investigaciones.

Nicolás Maquiavelo (1469-1527) concibe la política como una pugna por llegar al poder y permanecer en él. Cree que el poder es el fin único y manifiesto de la política, para Maquiavelo el medio para conseguir mantener el poder lo manifiesta con el estudio de la historia de lo político, ésta proporciona la clave para descubrir las leyes

---

<sup>5</sup> Clasicismo: estilo artístico o literario conforme a los ideales de la Antigüedad grecorromana. Fuente: Rae.

que rigen la vida política, leyes constantes porque mantienen la naturaleza humana. Esas leyes son para Maquiavelo las que se deben de seguir el gobernante en su labor. La política es el gobierno del Estado desde los poderes que éste tiene en su disposición, y que son dos; el terror, que permite manipular las conductas (el gobernante debe ser temido antes que amado), y la religión, que permite manipular las conciencias. La justicia y el bien no son las instancias que legitiman el poder político, sino que éste se legitima a sí mismo, es lo que llama la razón del Estado; y la religión se supedita a los intereses del gobernante. Maquiavelo expone su visión con la anulación del pensamiento crítico desde una perspectiva totalmente racional, donde la imposición del dualismo religión y Estado conforman un todo especial para controlar la inteligencia, por tanto, anula en el individuo la capacidad argumentativa.

El Renacimiento no tiene como propósito restaurar el clasicismo grecorromano, van surgiendo por todo el continente nuevas expresiones que contribuyen a la ya creada formación del pensamiento. Desde la llamada «reforma» histórica del protestantismo se recupera la reacción doctrinal entre el catolicismo y la romanidad.

Los autores filosóficos coinciden en la tremenda oposición escolástica cristiana coincidiendo como aspecto negativo, produciéndose el desentendimiento con el elemento bíblico, constituyéndose el interés por el retorno del pensamiento grecorromano, el arte, la ciencia, la política, etcétera, es decir, añoranza e interés por resurgir de todo lo clásico. Por tanto, es posible hablar de varias tendencias en el Renacimiento: Renacimiento platónico, Renacimiento aristotélico, Renacimiento de las escuelas morales, Renacimiento político, Renacimiento científico ... (González, 1971).

La figura destacada en esta etapa fue el autor inglés que se opuso a los pensamientos aristotélicos fue Francis Bacon (1561-1626), sus estudios se centraron en descubrir una única y verdadera argumentación sin que ésta tuviera influencias por el entorno. Es decir, Bacon creía que la población no poseía la capacidad argumentativa pura, ya que es influenciada por su entorno alterando a sus mentes. Intervienen elementos –Bacon los denomina ídolos– cuya capacidad es la de perturbar el intelecto del individuo, que pueden falsear los conocimientos en la búsqueda de la verdad. Para Bacon el método por inducción es el adecuado para poder llegar a un pensamiento verdadero, debido a que la mente humana tiene prejuicios y estos son inconvenientes

constantes para alcanzar la verdad. Su clasificación se agrupa en cuatro grupos; *idola tribus*, cita como con las falacias de los sentidos crean prejuicios en la naturaleza humana; *idola specus o de la caverna*, totalmente influenciados por la educación recibida, consecuencias de su temperamento lo que provocaran cierta inflexibilidad para realizar la explicación correcta; *idola fori, de la plaza*, el uso del lenguaje está sujeto a la comprensión de los elementos para alcanzar esa verdad; y por último, *idola theatri, del escenario público*, el espacio concebido por sus antecedentes filosóficos que aportaron a la filosofía nada más que inconvenientes para llegar a la búsqueda de la verdad absoluta, siendo perjudicial para el desarrollo del pensamiento (González, 1971).

Trascurriendo el saber por las diferentes revoluciones científicas durante el siglo XVI, nace la filosofía moderna racionalista, que se caracteriza con el optimismo racional. Consiste en la capacidad ilimitada de la razón para conocer todo aquello que se propone y para gobernar de manera eficaz la acción humana.

El más claro exponente de la concepción racionalista es René Descartes (1596-1650) quien logra constituir en la edad moderna a través del racionalismo. Por su interés por conocer la verdad, Descartes realiza una intensa argumentación dialéctica consigo mismo por descomponer prácticamente el universo (concebido éste como el conocimiento) es decir, si la filosofía es la base de todas las ciencias, y explicada por la metafísica como principio por descubrir el conocimiento, de ésta se bifurcan todas las ciencias específicas, resumidas en tres fundamentales; la medicina, la mecánica y la ética, ésta última culmina con una alta moralidad, siendo la más perfecta razón para emplear en el descubrimiento del conocimiento de las demás ciencias, siendo el nivel más alto de la sabiduría. Es decir, basándose a partir del ejercicio de la razón, se puede levantar el conocimiento humano. Basa su método en variables que se presentan de forma evidente, siendo claras y distintas. Como el uso de la intuición como primera variable para el desarrollo del conocimiento, siendo esta estática e instantánea, ya que es la primera en manifestar la aceptación o desconformidad de la sabiduría. La segunda variable expuesta es la deducción –se manifiesta en movimiento– ya que precede a la intuición, por tanto, para el desarrollo del razonamiento cartesiano se basa desde la intuición –siendo estos actos de pensamiento claro– como incógnita al descubrimiento de la verdad, y, por tanto, ambas variables proceden de la razón, siendo primordiales

para el entendimiento de la búsqueda de la verdad. Aunque a Descartes le surgió la «duda» entendida como variable ante el desarrollo de la sabiduría.

Para Descartes perteneciente a la metafísica espiritualista afirma expresamente la existencia de una realidad transfísica, es aquella cuya experiencia no se explica desde la actividad de la materia del cosmos. Por tanto, a través de este método del uso de la razón podemos no sólo conocer la realidad, sino que, además, permite y debe orientar la acción humana. Siendo no solamente la guía del conocimiento, sino también de la razón moral.

Los siglos comprendidos entre XVI y XVII son una constante puesta en escena de sabiduría ilustrada por autores en la búsqueda de esa verdad infundada desde Sócrates por responderse al hecho de la verdad, y que todas las verdades argumentadas por todos los autores citados, evolucionaron, reflejando no una única verdad absoluta, si no el hecho de multitud de verdades, independientemente de los pensamientos e ideologías que concurrirán al saber del conocimiento lo largo de estos siglos.

Para Thomas Hobbes (1588-1679) la filosofía es el estudio del movimiento del cuerpo físico, psicológico y político. En su obra intenta mostrar a través del razonamiento la ciencia, en donde lo espiritual no es aceptable, ya que el humano posee ciertos conocimientos por propia experiencia. La enemistad, la rivalidad y el conflicto permanente son las relaciones naturales entre los seres humanos, pues cada uno de ellos es un obstáculo para los demás en la consecución de sus deseos. Para Hobbes el estado natural del ser humano no es vivir en sociedad, ya que el individuo es egoísta y solitario, se hace la pregunta de ¿por qué vivimos en sociedad. El mismo se responde diciendo que es necesario para la supervivencia, ya que no podemos vivir eternamente en estado de guerra y de destrucción. Entonces elegimos la sociedad como un estado de vida para garantizar la supervivencia, pero perdemos lo que poseemos por naturaleza que es nuestra libertad.

Hobbes incluye al Estado como institución que no puede optar a una explicación naturalista, ya que es el propio Estado llevado por el individuo, necesita de establecer una normativa, que cambia del estado natural al estado civil, surgiendo el Estado y como es llamado por Hobbes en su obra *Leviatán: o la materia, forma y poder de una*



*república eclesiástica y civil*, comparando como una bestia bíblica el *Leviatán*<sup>6</sup>, donde devora a las personas. Todo depende del Estado y él no depende de nada ni de nadie, asumiendo elementos en su obra como la política, la moral y la religión que pasan a dependencias estatales. Por tanto, el desarrollo del pensamiento sufre un estancamiento no pudiendo destacar la mente humana a través de la crítica.

El idealismo de George Berkeley (1685-1753) consideraba que la filosofía había de ser lo que Descartes hizo de ella una reflexión sobre la experiencia humana, sobre el conjunto de los contenidos de los que era consciente. Berkeley discrepa de su ilustre predecesor a la hora de juzgar cuales eran esos contenidos; para Descartes se trataba de ideas, y para Berkeley de impresiones. Para él la conciencia se le presentan impresiones, y de ellas elabora las ideas, al igual que se demuestra en el proceso de aprendizaje: ¿cómo enseñamos al ser humano sus primeros conocimientos?, a través de las impresiones. Desde su punto de vista la materia es un conjunto de impresiones que reunimos bajo ese nombre; extensión, color, olor, dureza, resistencia, sabor... Sólo se puede hablar de las cualidades en la medida en que se las percibe en la conciencia. Como contenido de conciencia, la materia y las impresiones que la constituyen son realidades psíquicas, reales solo en calidad de contenidos de la psique, que es la verdadera realidad. Como a esos contenidos los llamaba idea, resulta que para Berkeley la materia es una idea, no es una realidad originaria que explique todo lo demás desde sí, sino que remite a la conciencia como su principio explicativo.

Por tanto, para Berkeley, la realidad es la psique y el espíritu son sus impresiones. Ahora bien, la psique es pasiva respecto a la impresión que recibe (no se puede decidir que percibir) por tanto las impresiones se imponen a la conciencia, éstas no proceden del mundo exterior, solo pueden provenir de Dios. Berkeley aporta al idealismo<sup>7</sup> la subjetividad del pensamiento en relación con el conocimiento sobre el universo.

---

6 *Leviathan, or The Matter, Forme and Power of a Common Wealth Ecclesiasticall and Civil* (Título original en inglés), publicado en 1651 por Hobbes, T. Su título hace referencia al monstruo bíblico Leviatán, de poder descomunal ("Nadie hay tan osado que lo despierte... De su grandeza tienen temor los fuertes... No hay sobre la Tierra quien se le parezca, animal hecho exento de temor. Menosprecia toda cosa alta; es rey sobre todos los soberbios").

<sup>7</sup> Idealismo: sistema filosófico que considera la idea como principio del ser y del conocer. Fuente: Rae.

Confluyen en esta etapa el empirismo y el racionalismo, extendiéndose por Europa a través de la Ilustración, constituyéndose un movimiento cultural que hizo sentir en muchos ámbitos: científico, político, literato... su mayor logro es haber reivindicado la emancipación humana, la libertad, la tolerancia y la esperanza en el progreso.

En la Ilustración francesa de Jean Jaques Rousseau (1712-1778) se cuestiona constantemente el empleo de la razón desde el naturalismo. Donde se expone la capacidad de comprender la naturaleza del mundo social y político. El deseo de Rousseau por otorgar la libertad a una ciudadanía libre e igual ante la ley y ante el soberano –entendido éste como el Estado– comienza a través de un proceso por descubrir el interés por conocer el reino de la razón. Durante toda su obra, Rousseau defiende que el ser humano es bueno por naturaleza, generoso y libre, pero es corrompido por la civilización, ya que esclaviza y embrutece. La civilización entendida como el progreso intelectual científico y económico despoja al individuo de libertad de pensamiento, por tanto, es perjudicial para el ser humano. Dado que en la obra de Rousseau se compara en el contrato social al estado como aquel en donde la persona nace con libertad, pero se encadena en un sistema social en donde el individuo entrega todo su derecho a voluntad de la comunidad, donde los condicionantes del sometimiento son iguales para toda la ciudadanía, solo así es obtenida la libertad colectiva ante la individual.

Dado que el racionalismo y el empirismo son dos direcciones de la filosofía moderna que se postularon en el origen de los conocimientos humanos, colocando a la razón como la única con capacidad para entender y conocer el pensamiento humano.

Con el desarrollo de la filosofía de Immanuel Kant (1724-1804) surge el idealismo trascendental. La razón, según Kant que define la filosofía como «la ciencia de la relación de todos los conocimientos con los fines esenciales de la razón humana», o como «el amor que experimenta el ser racional por los fines supremos de la razón humana»<sup>8</sup> (citado en Deleuze, 2008, p.11).

---

8 Crítica de la razón pura, y Opus postumum. En La Filosofía Crítica de Kant, por Gilles Deleuze, 2008.

Tras influencias de autores como David Hume (1711-1776) que le permitió conocer el empirismo escéptico o el racionalismo de Christian Von Wolff (1679-1754) a través de la metafísica, Kant inicia su etapa de investigación con su obra titulada *Crítica de la razón pura*, en la que trata de fundamentar el conocimiento humano y fijar así mismo sus límites; consistía en concebir el conocimiento estructurado a partir de una serie de principios a priori impuestos por el sujeto que permiten ordenar la experiencia procedente de los sentidos; resultado de la intervención del entendimiento humano son los fenómenos, mientras que la cosa en sí (el nómeno) es por definición incognoscible (González, 1971). Establece en su obra los juicios sintéticos –añaden información– y analíticos –parten de conceptos universales–; y a priori –puede o no suceder– demostró para las matemáticas y para la física, lo que no pudo demostrar para la metafísica, ya que los sujetos no se aplican las estructuras dadas de las experiencias, ya que son evidenciables los hechos universales.

Con *La Crítica de la razón práctica*, Kant investiga del orden moral, de que se ocupa partiendo de la existencia de la moralidad. La ética Kantiana, pues, es autónoma y formalista: autónoma porque la norma moral se funda en la norma misma; formal, por qué no prescribe ninguna acción concreta, si no únicamente la forma –puro respecto al deber– en que se ha de obrar (González, 1971).

En *La Crítica del Juicio*, analiza la razón del conocimiento, después de haber analizado en sus anteriores obras, llegando a la conclusión, que la representación teleológica como la representación estética carecen de valor cognoscitivo y de práctica utilidad. Ni aumentan nuestro conocimiento teórico ni postulan nuevas exigencias prácticas (González, 1971).

Kant fue el primer filósofo que reivindicó por primera vez la necesidad de una ética formal, ya que podría ser universal y garantizar la autonomía moral propia de un ser libre y racional como el ser humano. La ley o norma moral no puede venir impuesta desde fuera, es decir, ni por la naturaleza ni por la autoridad civil, sino que debe de ser la razón humana la que debe darse a sí misma la ley. Por tanto, la ley legisla sobre sí misma, la ley será universal y será válida para todo ser racional, para todo ser humano. Para Kant formular imperativos es establecer cuál es la forma que se debe de tener una norma para ser moral, que serán solo aquellas normas que sean universales, que serán

realmente las normas morales. Para Kant las éticas materiales constituyen una aberración moral, estas éticas materiales incurren en un gravísimo error moral; el hecho de ponerlos al servicio de nuestro placer y/o felicidad. Para Kant es absolutamente injustificable, las personas no pueden ser utilizadas, son valiosas en sí mismas, y no como instrumentos a nuestro servicio. Ya que las éticas morales varían en el cometido ético de cada persona.

Kant es considerado un autor de suma importancia en la época moderna de la filosofía, se divide en un antes y un después de Kant. Son aquellos que quieren negar la posibilidad de que el conocimiento humano, ha de estar abierto a la realidad, para comprender la verdad, se trata de un pensamiento dominante, como es la cultura occidental de los siglos XIX y XX.

El idealismo se caracteriza justamente por no alcanzar el ser y moverse en un mundo de pura posibilidad. Entre los nombres del idealismo especulativo se encuentran Friedrich Schelling (1775-1854) se propuso desarrollar su concepción teológica de la naturaleza, donde pertenece a un sistema de acciones racionales inconscientes, y lo relaciona con otro elemento, el espíritu, ambos naturaleza y espíritu están estrechamente relacionados. Niega la racionalidad como fundamento del mundo, y resalta el deseo vital e irracional. Divide la búsqueda de la luz y oscuridad en conceptos de apertura a la razón, del bien y del espíritu frente al egoísmo, y el deseo que constituye la positividad del mal.

Schelling formado ya por el pensamiento del idealismo, cree que filosofar sobre la naturaleza es crear la naturaleza. Retomando la idea del dualismo entre la naturaleza y el espíritu, queda atrás la idea de idealismo sobre la identidad de ambos conceptos, no renunciando al panteísmo<sup>9</sup>. Surge así la pérdida de la razón entendida como aquella expuesta por Sócrates donde el diálogo y el razonamiento eran privilegiados, se retoma la idea de que la totalidad del universo es el único Dios.

Wilhelm Hegel (1770-1831) compartió el entusiasmo de la revolución francesa, próximo al idealismo de Schelling, el cual lo describe como objetivo. Para Hegel sus

---

<sup>9</sup> Panteísmo es un sistema filosófico de quienes creen que la totalidad del universo es el único Dios. Fuente: Rae.

conceptos eran totalmente absoluto, porque no hay ninguna de las características de lo real que escape a la idea que en la realidad se plasma. Toda la realidad es inteligible desde la idea que encarna. Creía en la incapacidad de los filósofos para resolver lo que él denomina la «contradicción», lo que significa aquí el conjunto de oposiciones que había venido determinando la historia en búsqueda de la verdad desde el pensamiento clásico: lo singular y lo universal, la Naturaleza y el Espíritu, el bien y el mal, etcétera. La superación de la contradicción debe llevarse a cabo a partir del pensamiento «dialéctico», cuyas fuentes están en Sócrates y en Platón.

La filosofía para Hegel no se basa en el concepto de la materia, sino el de la razón, espíritu o idea. La tesis básica de su pensamiento es que razón y ser coinciden en la que la realidad es racional. Para alcanzarla propone una lógica cuya capacidad permite conocer el ser sin excluir el devenir y el cambio. Todo lo racional es real y todo lo real es racional. Por eso, su sistema es dialéctico intentando concebir lo concreto desde el interior de lo absoluto, que se manifiesta como tal en la oposición a lo concreto y en su negación. Por ello, la «negatividad» es un concepto central en el sistema hegeliano, pues explica el devenir de cada objeto en su contrario, y la resolución de ambos en una nueva figura que a su vez será negada; al final del proceso, la esencia del Absoluto se revela como pura negatividad, es decir, como la ausencia (o mejor la negación) de cualquier determinación (González, 1971). Hegel recurre al carácter histórico del conocimiento, es cierto, que no se sabe todo, pero también lo es que cada vez se sabe más, el conocimiento progresa con la historia del ser humano, el progreso solo es posible porque la realidad es racional, inteligible, descriptible a través de ideas: el progreso del conocimiento es la experiencia histórica del carácter racional de lo real. Así justifica su tesis Hegel sobre la realidad es racional.

Hegel cree llegar al fin de la filosofía conocida hasta ahora como el principio de todos los saberes, alcanzando la razón para conocer la verdad absoluta, alcanzando su plena madurez y logrando alcanzar su objetivo, llegando a perder su identidad como ciencia del saber, llegando a perder su razón de ser.

El desarrollo del pensamiento crítico viene reflejado en el padre del materialismo<sup>10</sup> dialéctico e histórico de Karl Marx (1818-1883) intenta dar cuenta de la totalidad de la cultura humana a partir de la tesis básica del materialismo, según la cual toda la realidad es explicada desde la materia, incluidos los fenómenos culturales como expresión del espíritu humano. Esta materia no puede comprenderse del modo en que lo hace la física moderna, ya que, si las partículas y las fuerzas que configuran el universo son siempre las mismas, no es posible que aparezca en el universo nada cualitativamente distinto a lo que había. Marx supone que la materia no es algo que esté frente al hombre como objeto de contemplación para ser conocido, sino que se le ofrece como una realidad que puede ser transformada mediante su actividad, su trabajo. A través de sus ideas aplicadas a los problemas del capitalismo, se produce la crítica social y económica. Marx intenta aplicar la dialéctica a la historia para su comprensión y mediante la argumentación explicarse los sucesos del pasado donde el ser humano ha expuesto su producción. Refleja la lucha constante de las clases sociales a través de las diferentes épocas históricas sometidas a una dictadura de clase dominante que suprime al resto de la sociedad. Marx creía en que la sociedad podía volver a constituirse como su ser natural, donde el libre desenvolvimiento de cada uno será la condición libre del desarrollo de todos.

Marx entendía la concepción del mundo como una filosofía antropológica, donde el carácter social permanece, específicamente origina una sociología con un modo de explicar y cambiar la historia, una serie de normas para la acción política que deben variarse de acuerdo con las circunstancias históricas, ideológicas, etcétera, por tanto, necesita de la dialéctica su herramienta principal para poder transmitir esa igualdad de las clases sociales a la ciudadanía, exponiendo que no es necesario una clase dominante frente al resto.

El positivismo<sup>11</sup> nace como exigencia a las líneas generales creadas desde el empirismo y condicionado negativamente por el idealismo alemán. Comienza por no admitir que otro saber que el llamado saber positivo, entendido como aquel que necesita

---

<sup>10</sup> En filosofía el Materialismo es la concepción del mundo según la cual no hay otra realidad que el material, mientras que el pensamiento y sus modos de expresión no son sino manifestaciones de la materia y de su evolución en el tiempo. Fuente: Rae.

<sup>11</sup> El Positivismo es un sistema filosófico que admite únicamente el método experimental y rechaza toda noción a priori y todo concepto universal y absoluto. Fuente: Rae.

de la experiencia sensible para poder conocer la verdad. Kant ya había señalado de la necesidad de la experiencia como variable para poder entender y crear el conocimiento. El positivismo añade que lo incognoscible no existe. Uno de los autores perteneciente a esta tendencia es Augusto Comte (1798-1857) conocido por el fundador del positivismo y la sociología. Durante el siglo XIX se entiende el positivismo como tendencia contrapuesta al idealismo, en particular a la figura de Hegel. Comte cree inalcanzable el objeto de la metafísica, ya que el ser humano no puede explicar la existencia del más allá. Por tanto, expone que el pensamiento metafísico es el resultado del proceso evolutivo de la humanidad que va alcanzando su madurez, representado en todos los avances científicos y tecnológicos como motor y meta de este proceso. Comte creía que el objeto de la ciencia era el progreso y la paz.

Se desarrolla una nueva corriente filosófica el Existencialismo<sup>12</sup> que tuvo su origen en el siglo XIX se prolongará aproximadamente hasta la segunda mitad del siglo XIX. Los filósofos existencialistas se centraron en el análisis de la condición humana, la libertad y la responsabilidad individual, las emociones, así como el significado de la vida. Esta corriente nace como una reacción frente a las tradiciones filosóficas imperantes, tales como el racionalismo o el empirismo, que buscan descubrir un orden legítimo dentro de la estructura del mundo observable, en donde se pueda obtener el significado universal de las cosas.

Nietzsche (1844-1900) expone que el pensamiento se encuentra en continua evolución, influenciado por la Ilustración niega la posibilidad de la metafísica y todo el conocimiento de Dios y la inmortalidad del alma. Para Nietzsche la vida es el valor supremo, compara la vida de la persona fuerte, sana frente a los enfermos que sucumben al impulso y caen ante su propia voluntad. Niega totalmente que el pensamiento esté vinculado al conocimiento, en su obra Nietzsche distingue dos morales, las compara con las clases sociales dominantes, la moral de los señores y la de los esclavos. Donde anuncia la llegada de un superhombre (sabe que solo cuenta consigo mismo para vivir y hace de su vida un eterno desafío a sus propias fuerzas) cuya aptitud sea la de poseer la capacidad de adaptación y supervivencia, asumiendo el desarrollo de sus actos. Como superhombres hay muy pocos, por eso los mediocres, inventan la religión, para

---

<sup>12</sup> En filosofía el Existencialismo es una doctrina que trata de fundar el conocimiento de toda realidad sobre la experiencia inmediata de la existencia propia. Fuente: Rae.

entronizar los valores que les son propios –humildad, sumisión, resignación, paciencia..., valores consagrados por el cristianismo– y restaurar su orgullo. Solo si no se crean vanas esperanzas de un más allá después de la muerte el hombre estará en disposición de transformar los valores existentes y aprovechar todas sus posibilidades.

Iniciado el siglo XX se destaca desde la filosofía existencialista Jean Paul Sartre (1905-1980) expresa que la conciencia sitúa al ser humano ante la posibilidad de elegir lo que será, indica que esa es la condición humana. Eligiendo su acción, el ser humano elige a sí mismo, pero no elige su existencia, por tanto, la existencia precede a la esencia. De ahí que la existencia humana es un fenómeno subjetivo, en el sentido de que es conciencia del mundo y conciencia de sí (de ahí lo subjetivo). No hay naturaleza humana que determine a los individuos, sus actos determinan la persona.

En el existencialismo el individuo es libre y responsable de sus actos, la ética forma un valor primordial en el pensamiento de Sartre, y no es influenciado, por ser un sistema de creencias externo a él. En su última obra titulada *Crítica de la razón dialéctica* en 1960 propuso una reconciliación del materialismo dialéctico con el existencialismo, trató de establecer una fundamentación dialéctica marxista mostrando que la actividad racional humana es la praxis, que es necesariamente dialéctica.

Las investigaciones sobre el pensamiento crítico que a través de las diferentes tendencias filosóficas darán lugar a nuevas disciplinas prematuramente conocidas hasta ahora, donde el objeto de estudio sigue siendo el desarrollo del pensamiento crítico evolucionado con otras variables. La preocupación por la metafísica con la que se inicia el nuevo siglo concluye con la investigación filosófica contemporánea. Nacen nuevas disciplinas con base filosófica como son la psicología, la cosmología, la lógica, la moralista, la metafísica, etcétera.

Constituido el Instituto de Investigación Social en 1923, se inicia la formación de filósofos que constituirán la llamada Escuela de Frankfurt. El énfasis del proyecto estaba puesto en la crítica y renovación de la teoría marxista de la época, haciendo hincapié en el desarrollo interdisciplinario y en la reflexión filosófica sobre la práctica científica. Conformaron en la primera generación investigadores como Adorno, Horkheimer, etcétera, –desde los inicios de los años veinte hasta aproximadamente los



años cincuenta– y Habermas (1989) como miembro eminente de la segunda generación. Estos autores se adhirieron a las teorías de Hegel, Marx y Freud. También se les consideran representantes de la Teoría Crítica que allí se fundó. Esta teoría debe de ser dialéctica, captable desde un punto de vista racional, y junto con la razón fundamentan las bases de la teoría crítica, una racionalidad que procede en herencia de Kant-Hegel.

La Teoría Crítica es el análisis crítico dialéctico histórico y negativo de lo existente en cuanto a «es» y frente a lo que «debería ser», y desde el punto de vista de la razón histórico-universal. Para poder comprender el rumbo dinámico de la sociedad burguesa que se organiza a través del capitalismo, los investigadores se basaban en los estudios de Hegel-Marx-Freud aplicados dialécticamente en relación entre racionalidad-irracionalidad y sus efectos sociales e históricos.

Jürgen Habermas (1929) filósofo y sociólogo, es conocido por sus investigaciones con trabajos dedicados a la filosofía práctica (ética, la filosofía política y del derecho). Según Habermas (1987), no es posible una objetividad ajena a valores e intereses, razón por la cual aquellos saberes resultan reductores, en la medida en que se basan en una razón meramente instrumental. Resultado de ello, es la creciente burocratización de la sociedad a todos los niveles y la despolitización de la ciudadanía. Habermas (1989) expone en su método la racionalidad discursiva a través de las acciones comunicativas. Dichas acciones de los participantes se coordinan con actos de comprensión, que se basan en el supuesto de un entendimiento posible y en una coincidencia de sus proyectos vitales. Esta «razón comunicativa», fundamentada en el carácter intersubjetivo y consensual de todo saber, devolvería a la sociedad el control crítico y la orientación consciente de fines y valores respecto de sus propios procesos. Fundamentada en la ética discursiva Habermas (1989) defiende la democracia deliberativa y los principios del Estado de derecho.

Los filósofos han contribuido a otorgar los lugares naturales de los seres humanos a lo largo de los siglos, es lo que se llamaría la capacidad que han tenido todos los filósofos, pero entender nuestro presente y vivir nuestra realidad, se hace necesario un pensamiento mucho más pragmático y conciliador con nuestro mundo actual. Dejemos de pensar como siempre se ha dicho «en esa época no se podía hacer de otra forma», y construyamos un pensamiento crítico desde la filosofía clásica y de la

ilustración a la actualidad, donde el aprendizaje en la educación y el aporte de las diferentes disciplinas, en especial las Ciencias Sociales contribuyen a fomentar ese pensamiento para que la ciudadanía se instruya y actúe correctamente basándose en los principios de la democracia –derechos y deberes– y el respeto de los Derechos Humanos.

# Estado De La Cuestión Del Pensamiento Crítico

*«El pensar supone interrogación y curiosidad. El niño es curioso y explorador por naturaleza. Al desarrollarse en el medio sociocultural utilizará el lenguaje con el mismo propósito interrogativo. La pregunta deviene instrumento del pensamiento para explorar el mundo u conocerse a sí mismo. La pregunta es el camino que sigue el pensamiento cuando resuelve problemas y conquista nuevos conocimientos»*

*Dewey (citado en Santiuste et al., 2001, p. 55)*



UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA

## 1.2. Estado De La Cuestión Del Pensamiento Crítico

### 1.2.1. Antecedentes del Pensamiento Crítico.

Existe tal diversidad en el significado de lo que es el pensamiento crítico, que cada investigación la hace exclusiva. Puede ir desde la filosofía con el nacimiento del pensamiento clásico como valor para ser investigado y la relación existencial con el ser humano hasta pequeñas aportaciones educativas y psicológicas que han contribuido a formar parte de nuestra cultura educativa universal.

La revisión de diferentes definiciones formuladas en torno al pensamiento crítico pone en evidencia la disparidad de conceptos que se incluyen bajo esta denominación y su estrecha relación con el marco disciplinar y epistemológico desde el cual emanan. La pluralidad es una gran característica que toma partido en las investigaciones. Por tanto, dependerán de la diversidad en que es formulada la hipótesis indagatoria, aportando enriquecimiento a los resultados obtenidos en dicha investigación.

Furedy y Furedy (1985) encontraron en una revisión crítica establecida la operacionabilidad en cuanto al concepto de Pensamiento Crítico, desarrollando las habilidades que eran capaces de identificar las consecuencias, reconocer las relaciones importantes, evaluar las evidencias y proponer soluciones.

Expertos en la materia de Filosofía y Educación definieron en 1995 y puntualizaron que el pensamiento crítico es como un juicio autorregulatorio útil que redundaba en una interpretación, análisis, evaluación e inferencia, como en la explicación de lo evidencial, conceptual, metodológico, contextual de aquellas consideraciones sobre las cuales el juicio está basado (Spicer y Hanks, 1995).

Si integramos ambas definiciones de Furedy y Furedy (1985) y Spicer y Hanks (1995) se puede visualizar que equiparan el pensamiento crítico al de habilidad que sugiere que es lo que hace el concepto de juicio autorregulatorio.

Desde el diccionario de la Real Academia Española de la Lengua, explica que la palabra *habilidad* es entendida como «capacidad, inteligencia, destreza, y disposición de

una cosa»; y la palabra *juicio* la define como «facultad del alma por la que el ser humano puede distinguir el bien del mal, lo verdadero de lo falso».

Por otra parte, Tsui (1999) indica que cualquier manifestación por definir el pensamiento crítico debilita en sí el propio concepto.

Es amplio el repertorio con lo que es denominado el «pensamiento crítico», como puede ser *razonamiento, inteligencia, lectura crítica, reflexión, deducción, explicación, juicio* (Dale, 1991).

Fisher (2001) define el pensamiento crítico como un proceso complejo de deliberación los cuales envuelve un amplio rango de habilidades y aptitudes, en el cual se incluye la posición del adversario identificando su argumentación y conclusión; la evaluación dependerá de los diferentes puntos de vista; tener la capacidad de leer entre líneas, identificando los supuestos falsos y al falseador; técnicas de reconocimiento utilizadas para hacer las argumentaciones más atractivas y persuasivas; construyendo conclusiones sobre las argumentaciones válidas y justificables basadas en el bien; realizar una síntesis de la información junto con sus juicios y elaborar una nueva posición; presentar un punto de vista de un forma estructurada, limpia, bien razonada que convenza a todos los individuos.

McPeck (1981) define el pensamiento crítico como «la propensión y la habilidad a comprometerse en una actividad con un reflexivo escepticismo» (p.8).

Dewey (1909) define el pensamiento crítico como pensamiento reflexivo, en el cual se supone estar en un estado de duda, de vacilación, de perplejidad, de dificultad mental, en el cual se origina el pensamiento, y un acto de búsqueda, de investigación para encontrar algún material que esclarezca la duda, que disipe esa perplejidad. En este sentido parece que Dewey propone una bifurcación de caminos, situaciones que presentan dilemas, que proponer alternativas a ellos, con la búsqueda de las soluciones. La naturaleza del problema determina la finalidad del pensamiento y controla el proceso de pensar, «la consideración activa, persistente, y cuidadosa de una creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de las bases que la soportan y las conclusiones consiguientes a las que tiende» (Dewey, citado por Fisher 2001, p.2). El proceso



realmente trata de pensar por uno mismo, formulando ideas propias y llegando a sus propias conclusiones.

El significado que aportó Dewey fue próspero cuando Glaser (1984) definió el pensamiento crítico como: «(1) una actitud de estar dispuesto a considerar de manera pensante los problemas y asuntos que caen en el rango de nuestra experiencia, (2) conocimiento de los métodos de la inquisición y razonamiento lógico y (3) cierta habilidad en la aplicación de estos métodos». (Glaser, citado por Fisher, 2001). El pensamiento crítico como afirmó Halpern (1998) la persona piensa críticamente cuando está evaluando los resultados de sus procesos mentales.

Ennis (1987) define el pensamiento crítico como un «pensamiento razonable y reflexivo que se centra en decidir qué creer o qué hacer» (p.10). El proceso de decidir de forma reflexiva en qué creer o no, puede ser descompuesto en un grupo de disposiciones de pensamiento crítico, es decir, se dispone de tres áreas básicas de pensamiento crítico, un área de habilidad estratégica y táctica para emplear el pensamiento crítico. Estas habilidades son el aspecto cognitivo del pensamiento crítico, en tanto que las disposiciones son el aspecto afectivo.

Se muestra a continuación una figura representativa de la propuesta de Ennis.

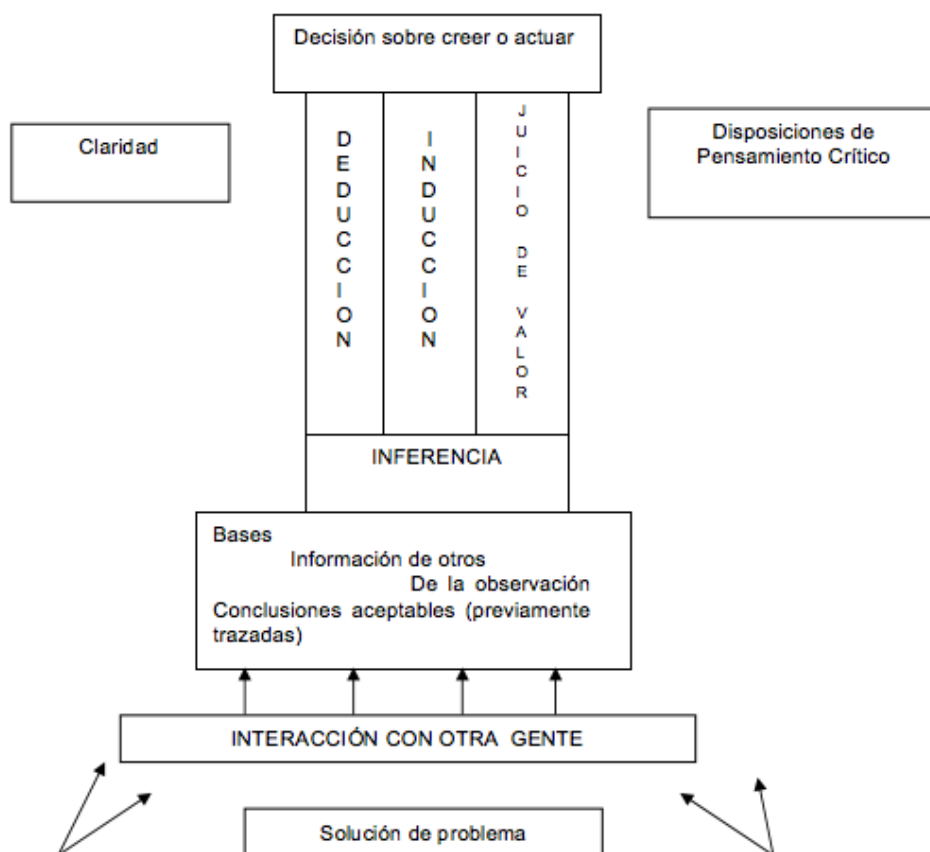


Ilustración 1. Disposiciones del pensamiento crítico (Ennis, 1987)

Ante todas las diferencias presentadas por los diferentes autores, no hay duda del carácter individual que presenta el «Pensamiento crítico».

Por otra parte, Missimer (1988) pone en evidencia la perspectiva definida como individual y por tanto no de carácter social que define el pensamiento crítico. Define que es un producto de mente abierta.

Pero no hay duda de la naturaleza social que caracteriza al pensamiento crítico, rechazando cualquier manifestación de forma aislada y siempre dependiendo del contexto que lo acontece. El pensamiento crítico va más allá y busca no el argumento ideal o perfecto, sino la construcción de alternativas que coincidan con la realidad social siempre intentando alcanzar la argumentación que provoque en el pensador inquietudes continuas.

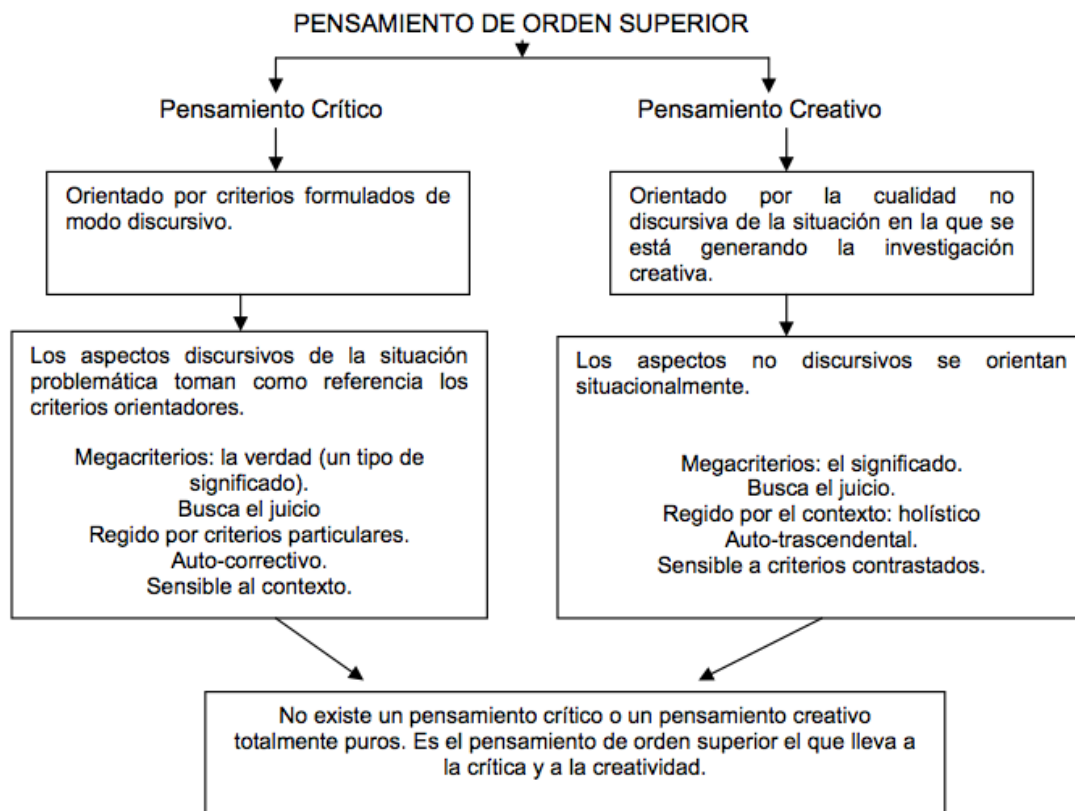
Paul y Elder (2000) expone que el pensamiento crítico es y puede ser definido de diferentes formas sin que ninguna de ellas deba considerarse como «la definición»

porque esto podría limitar nuestro pensamiento. Por su parte propone una definición de lo que el pensamiento crítico, consistiría en pensar sobre el propio pensamiento mientras se está pensando, mejorando el pensamiento. Paul y Elder (2000) los define en:

- Pensamiento crítico no es pensar por pensar, pero sí es el pensamiento que comporta el auto-mejoramiento.
- El mejoramiento procede de la habilidad para usar los estándares por medio de los cuales uno evalúa apropiadamente el propio pensamiento. Es decir, consiste el auto-mejoramiento (el pensar) a través de los estándares (evaluar el pensamiento).

Distingue entre pensamiento monológico y multilógico. El pensamiento monológico es aquel que es orientado desde un punto de vista y el pensamiento multilógico va más allá de un único punto de vista. Y según la procedencia del protagonista divide entre el pensador crítico «débil» y el «fuerte». La persona de pensamiento «débil» sería aquella que no somete a sí misma a los patrones intelectuales a los que impone a su adversario, puesto que naufragan en la comprensión de diferentes puntos de vista opuestos y que suelen utilizar las habilidades intelectuales del pensamiento crítico de forma selectiva solo para beneficiarse y por propio interés. La persona de pensamiento crítico «fuerte» es sometida a los mismos patrones intelectuales que sus oponentes, se atreve a reconocer la verdad en los puntos de vista opuestos, piensan de forma multilógica y dialógicamente, es decir, está dispuesta a convivir con sus propios principios de forma activa y crítica. Todo va relacionado con el contexto que la persona dispone y en función de los propios intereses.

Lipman (1997) integra el pensamiento crítico desde una perspectiva social, lo integra dentro del pensamiento de orden superior y los divide en pensamiento crítico y creativo, intenta exponer la relación o conexión que hay entre ambos. Incluye la relación existente de los buenos juicios sensible al contexto.



*Ilustración 2.* Pensamiento de Orden Superior (Lipman, 1997)

Lipman (1997) expone que el «pensamiento autocorrectivo, sensible al contexto, orientado por criterios y que lleva al juicio» (p.115). Es sustentado por el razonamiento y el juicio. El razonamiento es el pensamiento determinado por las reglas que han sido aprobadas mediante el juicio, o bien, aquel que viene orientado por criterios, de manera que implica siempre la actividad de juzgar.

Se orientan por criterios y la identidad específica de principios se desprenderá del contexto. Basado en los criterios y metacriterios, Lipman (1997) expone la división de su clasificación:

- El pensamiento crítico basado en criterios, entendido como principio utilizado en la realización de juicios. Si definimos el pensamiento crítico con característica de habilidad en sí misma, no pueden ser definida sin criterios mediante los cuales son evaluados. Estos criterios suelen estar aprobados por la comunidad científica e histórica, como es la validez,

evidencia y constancia. Existe variedad de modalidades como son las leyes, las reglas, los principios, definiciones, objetivos, finalidades, impresiones, etcétera.

- El pensamiento crítico basado en los metacriterios, consiste en la elección de un criterio que sigue a otros criterios, dando la coherencia, consistencia, veracidad, pertinencia, etcétera.
- Cuando el pensamiento crítico autocorrectivo, cuando se observa en sí mismo. Para favorecer este criterio el autor propone crear comunidades de investigación para la corrección entre los participantes y desarrollando la capacidad de autocorrección.
- El pensamiento crítico que desarrolla sensibilidad al contexto, implica el reconocimiento de circunstancias, que posibilitan de que algunos significados no puedan traducirse de un contexto a otro.

Para Lipman (1997) el pensamiento crítico consiste en la creación de nuevos campos de comunicación en las investigaciones, en la lectura, en la escucha, en el habla, en la escritura y el dominio del razonamiento. Debe de aumentar las habilidades en los intelectuales. Es en la filosofía, la única disciplina donde se encuentran estas características que pueden aportar esos criterios lógicos y epistemológicos, siendo una ciencia que permanece ausente en el curriculum de cualquier etapa educativa (Lipman, 1997).

Investigadores como Santiuste *et al.* (2001) exponen la formulación de los juicios razonados, es decir desde los problemas reales cotidianos, el individuo puede resolverlo a través de la formulación de preguntas que demanden ejercicios de indagación en sus propios pensamientos. Es muy importante valorar los contextos en los cuales se van a formular las preguntas, por tanto, si pensamos críticamente supone con contar con criterios básicos que guían el proceso.

Autores como Ennis y Smith (1971), Lipman (1997), Paul y Elder (2000) otorgan gran énfasis a relacionar el pensamiento crítico con el pensamiento creativo, por tanto, entran en juego la evaluación, el análisis, la creación y el cambio que supone un proceso integral según Lipman (1997), que correspondería a un pensamiento de orden superior.

Para Santiuste *et al.* (2001) es acertada la idea de enlazar el pensamiento crítico con el pensamiento reflexivo, porque hace posible con la metacognición que se evalúe y optimice el propio proceso. Todo esto nos aporta el conocimiento a la persona para poder recibir información de su propio sistema cognitivo, como son los conocimientos, las estrategias, los sentimientos, etcétera, pudiendo llegar a tener un mejor entendimiento y poder intervenir para mejorarlo.

Según autores como Ennis y Smith (1971), Lipman (1997), Paul y Elder (2000) pueden evaluarse tres elementos para hablar del pensamiento crítico: el contexto del sujeto; las estrategias –entendidas como aquellas necesarias para poder actuar ante el procedimiento de los cuales dispone el individuo para poder actuar ante los hechos–, y las motivaciones, siendo el vínculo necesario para poder establecer la conexión entre la persona y el conocimiento que se quiere adquirir.

Si tenemos en cuenta lo citado anteriormente, Santiuste *et al.* (2001), caracteriza el pensar críticamente como «responder razonadamente ante una situación relevante, poniendo en juego los recursos mentales apropiados. Pensar críticamente conlleva un conjunto de procesos cognitivos superiores y complejos (estrategias cognitivas y metacognitivas)» (p. 47). Por tanto, expone la complejidad y diversidad con la que el pensamiento crítico está compuesto, y la esencia que lo caracteriza es un concepto que lo limita.

Por consiguiente, no debemos entender el pensamiento crítico como concepto encerrado en su significado, sino que debe de interpretarse como concepción del pensamiento crítico como una definición limitante.

Si tenemos en cuenta que el pensamiento crítico está relacionado con el razonamiento, no se debe de olvidar los argumentos pudiendo ser deductivos e inductivos, y como siempre su interpretación dependerá de los individuos que posean la capacidad de querer realizar una argumentación. Definamos estos conceptos, para una argumentación deductiva es aquella que el individuo asume que las premisas son verdaderas, por tanto, la conclusión es verdadera. Para una argumentación inductiva se asume que la premisa es verdadera y que la conclusión también lo es, pero con un matiz, que se deduce que no hay garantía de que sea verdadera la conclusión, siendo



las premisas verdaderas.

Lipman *et al.* (1992) establece otro elemento más, la importancia de la lógica, entendida como el interés que radica en la posibilidad que brinda el pensamiento crítico reflexivo y creativo en realizarlo de forma racional, en dar buenos argumentos que implican buscar y evaluar las razones y hace alusión a tener una conducta razonable. De manera que el individuo crea un proceso de conciencia que elabora y evalúa sus propios pensamientos.

Para Lipman (1997) el conocimiento se adquiere con la experiencia, si esta no existe, se recurre al razonamiento, si la premisa es verdadera, la conclusión será verdadera. Al incluir la lógica, ésta enseña a los/as estudiantes que la racionalidad es posible, y por tanto se originan argumentos muchos más profundos que otros. Pero el autor va más allá y une ambos conceptos, el de razonamiento con el diálogo, si al pensar por nosotros mismos activamos las premisas que conocemos, pero al iniciar el diálogo, no conocemos todas las premisas, por tanto, el proceso del razonamiento adquiere una mayor vitalidad y la conclusión podrá ser sorprendente. El contexto que mejor se adapta para desarrollar esa razonabilidad es en la educación, ya que en las disputas éticas el ser humano tiene que renunciar a ideas a cambio de otras y a defender el respeto antes todo, ya que no se resolverían racionalmente.

Cuando entra en juego la conducta humana, es en la educación como espacio de laboratorio donde tenemos que desarrollar la racionalidad, para aprender a ser seres razonables. Lipman, *et al.* (1992) propone llegar a promover el pensamiento crítico por medio de la discusión y la reflexión, a través de la mejora de los juicios podemos modificar la vida, para que podamos alcanzar la calidad, «...mantiene que el proceso educativo debe generar actividades de pensamiento entre los que aprenden» (Lipman *et al.*, 1992, p.114). Los autores afirman que el pensamiento crítico está relacionado con el pensamiento creativo, existiendo un apoyo conjunto.

Lipman *et al.* (1992) aseveran que practicar la discusión enriquece el pensamiento y generar en los/las estudiantes juicios éticos enriquecedores, no convirtiéndose en sujetos pasivos con respecto a cómo pensar, el mejor contexto para emplear esta estrategia que favorece el día a día de cada persona es en la educación,

aprendiendo a pertenecer a una ciudadanía responsable y razonables con su entorno. Exponen que es desde la disciplina de la filosofía en el aula, es la que otorga el poder de introducir la razonabilidad en los/las estudiantes y por tanto mejorará el proceso educativo del individuo, desvelando supuestos y criterios de las prácticas sociales, «...supone que lo mismo que la enseñanza de la historia genera pensamiento histórico y la de las matemáticas pensamiento matemático, la de la filosofía debe originar pensamiento filosófico, sea cual sea la edad de los alumnos» (Lipman, *et al.*, 1992, p.114).

Se observa cómo la educación no ha evolucionado prácticamente desde el siglo XIX, seguimos con una educación totalmente tradicional, formando a personas que se acerquen a un modelo ideal, el alumnado en las aulas cree que aprender el conocimiento de memoria de las asignaturas consiste en instruirse en ellas, pero como se ha demostrado, no desarrollan la capacidad de aprendizaje de las mismas, generando un fracaso en la educación, que continua un modelo memorístico que no anima a los/las estudiantes a pensar por sí mismos/as. De tal forma que mejorar el espíritu crítico en las aulas consiste en desarrollar un lenguaje para la argumentación. Para Lipman *et al.* (1992) el pensamiento es aquel que puede ser formulado discursivamente, implicando la creación de inferencias y razonamientos que favorezcan el discurso. Propone empezar desde la etapa de Educación Primaria, para enriquecer las habilidades del pensamiento crítico como la argumentación, el lenguaje utilizado, la creatividad, etcétera, ya que, en la etapa de Educación Secundaria, es cuando el alumnado alcanza dificultad para adquirir ciertas habilidades, debido a que la formación del pensamiento se desarrolla desde la infancia, provocando que el/la estudiante alcance el fracaso escolar.

Lipman *et al.* (1992) plantearon el aula como laboratorio para desarrollar sus indagaciones, generando comunidades de investigaciones, propone que la filosofía sea admitida en el currículum para demostrar que a través de las inferencias y en los diferentes contextos se puede desarrollar el pensamiento crítico.

A estos planteamientos se adhiere la investigación realizada por Santiuste *et al.* (2001) que elige como contexto la educación superior universitaria, referente a diferentes disciplinas, una de ellas la filosofía, dónde analiza las inferencias y le otorga

un lugar, las define básicamente en cinco procesos:

- *Analizar*: consiste en identificar los componentes de un objeto y descubrir sus relaciones.

Implica establecer un criterio o un propósito en el análisis, y reconocer las diferentes partes de los elementos, identificando las relaciones e identificando el principio integrador o regulador.

- *Inferir*: obtener una información a partir de los datos disponibles, interpretando, extrapolando, etcétera.

Implica establecer un propósito, analizar la información disponible, relacionar la información con otros conocimientos, interpretar los datos, reconocer supuestos, señalar causas y efectos y hacer generalizaciones y predicciones.

- *Razonar*: llegar lógicamente, deductivamente e inductivamente, a una conclusión o proposición a partir de otras premisas o proposiciones.

Implica establecer un propósito, identificar y analizar las premisas, derivar lógicamente en una conclusión, y analizar la relación entre las premisas y la conclusión.

- *Solucionar problemas*: superar los obstáculos y vencer las dificultades que impiden lograr un objetivo.

Implica establecer un propósito, identificar un problema; analizar el problema, punto de partida, objetivo, dificultades, recursos; formular vías o alternativas de solución, evaluar posibles alternativas y elegir, y actuar evaluando procesos y resultados.

- *Tomar decisiones*: selección de un plan de acción para lograr un objetivo. Implica identificar objetivos, identificar los problemas, analizar y evaluar las alternativas, teniendo en cuenta valores, limitaciones, recursos, consecuencias y costos, evaluar y jerarquizar las alternativas según

critérios, seleccionar la alternativa y ponerla en práctica, y evaluar procesos y resultados.

Es lógico que los autores planteen el dilema del pensamiento crítico desde las diferentes disciplinas con las que han investigado, diferencias entre inferir y razonar, relacionadas con el razonamiento más exigente. Los resultados son admirables en el intento de exponer el desarrollar el pensamiento crítico en las aulas con los/las estudiantes.

Nosich (2003) coincide en la definición de pensamiento analítico con Lipman (1997) «el pensamiento analítico es un pensamiento muy hábil y responsable que conduce a un juicio correcto, debido a que se basa en el contexto, se apoya en criterios y se corrige a sí mismo» (p.2).

Nosich (2003) define los términos que conforma su investigación y determina los elementos del razonamiento, puntualiza que el pensamiento analítico es la manera de pensar de forma analítica, que no significa lo mismo como apunta el autor «pensar de manera analítica no es lo mismo que pensar sin más» (p.115). El pensamiento crítico además de ser analítico debe de ser reflexivo, que implica pensar acerca del propio pensamiento. En la figura 3 se muestra los 8<sup>+13</sup> elementos que intervienen y que siempre están presentes en el proceso de razonamiento, y que dependerá del contexto y las alternativas que lo configuran.

Los diferentes elementos que componen el razonamiento son, el primer elemento es «el propósito» entendido como la meta que queremos alcanzar, el objetivo a seguir, y que en cualquier momento podemos cambiar.

El segundo elemento es «la pregunta en cuestión», siempre nos preguntamos para iniciar la investigación, con ella iniciamos el razonamiento.

El tercer elemento es «el supuesto», entendido como los axiomas, los que la población entiende «por lo que se da por hecho», el razonamiento ya forma parte de

---

<sup>+13</sup> Nosich enumera los elementos en ocho y le añade una cruz del símbolo más, para determinar que hay otros elementos que intervienen en el proceso de pensamiento analítico pero que no están presentes en la figura 3, como las razones, las aseveraciones, las hipótesis y los hechos.

los supuestos, que por tanto han dado lugar al hecho. También se pueden comparar los supuestos del autor con los propios, y se preguntan por qué están enraizados, si queremos crear ciertos supuestos para conocer mejor a los propios.

El cuarto elemento son las «implicaciones y consecuencias», toda investigación tiene un principio y un fin. Y en cualquier circunstancia nos podemos preguntar si las decisiones que tomamos en su momento fueron las correctas al plantearse el razonamiento, por tanto, las consecuencias nos serán automáticas, sino que proceden de una formulación de una idea planteada, y por consiguiente estos elementos contribuyen a crear las claves de tu propio pensamiento para iniciar el razonamiento.

El quinto elemento es «la información» necesaria para el buen desarrollo del razonamiento, si se emplea mal, es porque la información extraída en algún proceso de entendimiento ha sido modificada. Debemos de validar siempre toda información que vayamos a obtener para poder desarrollar nuestro razonamiento, ésta es necesaria para llegar a una conclusión correcta y no dar origen a ningún error.

El sexto elemento lo compone «los conceptos», hay que conocer los conceptos con los que trabajamos, y sus significados, ya que una idea o un planteamiento para ayudar a mejorar a enlazar las correctas palabras con los conceptos.

El séptimo elemento son «las conclusiones o inferencias», hay que analizar las diferentes interpretaciones que son posibles, el pensamiento analítico distingue la información de la interpretación que el individuo realiza de esa indagación, la información y la interpretación dependen siempre del contexto.

El octavo y último elemento es «el punto de vista», al reflexionar damos nuestro punto de vista, por tanto, todo razonamiento enfocado desde diferentes puntos de vista dará lugar a un enriquecimiento en el conjunto de los propósitos, supuestos y conclusiones. Si hay razonamiento, hay alternativas, éstas siempre están presentes para cada elección de cada elemento, pudiendo cambiar a lo largo del desarrollo de cada elemento.

El contexto es una parte fundamental del conjunto del razonamiento estudiado por Nosich (2003). Cada razonamiento dependerá de cada contexto donde nos

encontremos, lo conocemos mediante las preguntas que nos realicemos. Los otros términos que implica en el conjunto del estudio son las razones, las aseveraciones o afirmaciones y las hipótesis.



*Ilustración 3.* Elementos del razonamiento (Nosich, 2003).

Dewey (1989) asevera que sin las inferencias no se desarrolla el pensamiento. Lo expone con un ejemplo en el cual una persona está ante una situación dada, actual, a partir de la cual tiene que obtener una conclusión de una situación en la que no está presente. Dewey denomina a este proceso «inferencia», llegar a obtener una idea de lo que está ausente. La inferencia implica en nuestro pensamiento dar un paso más, dependiendo del individuo y del contexto.

En la educación enfatiza el autor de que se debe de ir más allá con los contenidos y hay que dirigirlos a la enseñanza del pensamiento. Relaciona que las asignaturas prácticas orientan a los/las estudiantes hacia la búsqueda de estrategias para resolver los problemas cotidianos que se le presenten al alumnado. Manifiesta que el pensamiento está en un continuo movimiento, ya que la persona que piense lo relacionará con su contexto, realizando un pensamiento real. Dewey (1989) planteó

que no podemos aprender a ser engañados a pensar, el ser humano tiene que practicar cómo pensar bien, adquiriendo el hábito de la reflexión. Mencionado con anterioridad, el autor relacionó la importancia de poner en práctica el pensamiento a través de la educación, realizando reflexiones acerca de la cotidianidad, problemas sociales, resolución de problemas, etcétera, pero no hay que confundir la reflexión con la relajación. Para Dewey (1989) el proceso del pensamiento reflexivo se dificulta en la práctica por la inexperiencia del profesorado en su desarrollo.

Moshman (1998) desarrolla una línea de trabajo, que parte de hacer distinciones de los conceptos de inferencia, pensamiento y razonamiento. Cuando el individuo adquiere conocimiento entran en juego los fenómenos de la inferencia, el pensamiento y el razonamiento. Señala junto con otros investigadores que los elementos mencionados intervienen conjuntamente. Los elementos que intervienen son definidos como, la inferencia es definida como aquella información obtenida que posee un proceso inconsciente y automático. El pensamiento es saber coordinar las propias inferencias que sirven a los propósitos y por tanto deben de ser conscientes. El razonamiento es la forma en que la persona desarrolla el pensamiento, pudiéndose desarrollar un mal razonamiento que no implica que la inferencia sea errónea y por tanto no comprende el razonamiento. Existe una clasificación de diferentes razonamientos que expone Moshman (1998) con multitud de inferencias propuestas, que da lugar a que se desarrollen caminos con dificultades, el autor atribuye esto a «la dificultad para distinguir entre inferencia, pensamiento y razonamiento» (p.55).

Ennis y Smith (1971) por su parte introduce la identificación de supuestos, siendo muy importantes en el campo de la educación. Señala que es una de las capacidades indispensables que debe de tener el personal docente para fomentar el pensamiento crítico. La razón, qué es el instrumento y el vehículo de la interacción entre el profesorado y el estudiantado. Identifica varios conceptos de «supuestos», el desaprobatario, el de un supuesto como conclusión, el de supuestos-premisas y el de las presuposiciones. El presupuesto de las premisas se orienta a suponer, tratar de justificar sus fundamentos, y el de presuposiciones se apoya en una posición determinada, por ser el supuesto de una posición que se ha aceptado. El fundamento general sobre el cual se efectúa el rechazo es una regla básica del razonamiento: la misma conclusión puede resultar de distintas vías de argumentación (Ennis y Smith

1971).

Otro debate abierto corresponde con relacionar la evaluación y desarrollo del pensamiento crítico con las diferentes disciplinas, si bien su desarrollo corresponde con qué en cada una de ellas el pensamiento crítico es específico o bien es independiente de la disciplina y es válido para el conocimiento en general. McPeck (1981) afirma que las habilidades generalizables no existen, y es el pensamiento relativo a un solo dominio de conocimiento, en este sentido coincide con Glaser (1984), Ennis y Smith (1971).

Como se puede observar los planteamientos introducidos por los diferentes autores evidencia las diferencias que hacen entre «inferir y razonar» parecida con la que realiza Moshman (1998) entre «pensar y razonar». Es entendido en el sentido de Lipman (1997), como el razonamiento consiste en las operaciones mentales que realiza la persona al pensar. Las inferencias son necesarias para que el acto de pensar se produzca, y se expresa a través del lenguaje, se puede obtener inferencias que solucionen el problema u otras que dificulten más el dilema.

Existen algunos estudios sobre el pensamiento crítico en jóvenes universitarios, Lehman en 1963 aplicó el estudio a estudiantes universitarios de último curso, donde demostró que estos poseían un pensamiento más libre, con actitudes más positivas en valores y menos caóticos que el alumnado de primer ciclo universitario. Por consiguiente, se manifiesta que la formación académica universitaria influye en la formación de la persona.

Moshman (1998) expone en su estudio la perspectiva constructivista, y parte de los planteamientos de Piaget (1981) dirigidos a comprender el pensamiento y el razonamiento que se desarrollan y realizan en estudiantes universitarios. Demuestra que uno de los elementos esenciales es el tiempo, que actúa como factor extrínseco al desarrollo del pensamiento, y también intervienen la maduración de la persona, guiado por las percepciones y razones que el individuo propone de forma racional y esta causa es intrínseca a la persona, ya que es producido por el desarrollo cognitivo. Se produce la interacción de las fuerzas genéticas y ambientales, así como el agente de carácter cognitivo que activa la habilidad para emplear la racionalidad. Se produce el desarrollo



de todos los factores y como resultado se produce la activa reflexión cognitiva. Pero Moshman (1998) va más allá y expone que se puede generar una verdadera argumentación y habilita la construcción de la racionalidad que sirve para emplear la reflexión. Pero también puede intervenir cambios importantes a nivel cognitivo y así pues generará la ampliación de la argumentación, y creará una nueva construcción de la racionalidad.

De esta manera, Moshman (1998) presenta una propuesta enfocada en estudiantes, donde relaciona la importancia del desarrollo del pensamiento en la población joven con experiencias de aprendizaje que comprometen al estudiante a procesos de reflexión y permiten justificar los argumentos y afirmaciones aportados, generando un alto nivel de pensamiento.

Como el proceso de pensamiento es creado a partir de las inferencias que formula el pensador durante su lectura, la escritura, el habla, la escucha, siendo así, durante la solución de problemas el individuo genera operaciones de razonamiento que permite realizar un discurso oral y escrito. Lipman (1997) asevera que la escritura, la lectura y el cálculo son habilidades básicas que intervienen en cualquier proceso educativo de orden superior, así como el habla y la escucha son habilidades muy complejas y sofisticadas.

Santiuste *et al.* (2001) aplica el estudio sobre la temática a estudiantes universitarios de diferentes disciplinas, para analizar como exponen el razonamiento y manifiesta que los conocimientos hacen al individuo la posibilidad de que elabore inferencias durante el proceso de la comprensión lectora. Referente al estudio de los textos, Santiuste *et al.* (2001) afirma que «las inferencias son actividades cognitivas mediante las cuales el lector adquiere informaciones nuevas a partir de las informaciones disponibles» (p.42). La diversidad que puede surgir de la lectura de un texto por las diferentes interpretaciones es generada desde el proceso de la inferencia. En su investigación destacan el papel fundamental de la disciplina de la filosofía, siendo uno de sus objetivos formar una ciudadanía con capacidad de crítica constructiva, «capaces de actuar y comportarse de forma razonable, consciente, crítica, y ser capaces de valorar con rigor y ponderación, hechos, acciones y opiniones» (Santiuste *et al.*, 2001, p. 123). Emplea la asignatura de la filosofía en la Educación

Secundaria generando preguntas de respuesta abierta que inciten a la reflexión crítica. Santiuste *et al.* (2001) expone que la función del docente debe de ser de enseñar a estudiantes a resolver problemas cotidianos, a través de la dialéctica constructiva. Fomenta en el alumnado a pensar libremente, a desarrollar el pensamiento crítico, a formar el espíritu crítico, etcétera.

Autores como Lipman *et al.* (1992) y Santiuste *et al.* (2001) discrepan en el sentido de que la enseñanza del pensamiento crítico se debe de aprender desde una manera humanizada y así contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de la sociedad.

Swartz *et al.* (2008) plantean elementos más generales sobre cómo desarrollar el pensamiento crítico con el pensamiento creativo, la toma de decisiones, resoluciones de problemas cotidianos, etcétera. El conocimiento adquirido se recuerda y se emplea mejor si se realiza haciendo en el momento. La idea de pensar viene propuesta por Sócrates con patrones de pensamiento que nos sirven para comprender el razonamiento. No debemos olvidar que los/las educadores/as, psicólogos/as, filósofos/as, etcétera, tienen el deber de enseñar a pensar y a comprender el tema determinado de forma accesible para todo individuo, para que el alumnado que posee el conocimiento puede emplearlo en el aula y en su cotidianidad, ya que se pone en marcha nuestro motor, que es el pensamiento.

Facione y Facione (1992) exponen que debe de existir una motivación general para desplegar el pensamiento crítico cuando se den las circunstancias para aplicarlo. Facione y Facione (1992) participaron en el proyecto Delphi<sup>14</sup> sostienen que el pensamiento crítico es un proceso deliberado y autorregulado, y es necesario para formular un juicio. Cuando la persona reúne la suficiente evidencia sobre un tema, la razona y concluye acerca con la postura que debe de tomar. Es decir, el pensamiento crítico es crucial para la toma de decisiones.

---

<sup>14</sup> Comisión de teóricos de diversas disciplinas, entre las que se contaban las humanidades, las ciencias, la filosofía y la educación. El proyecto se realizó en nombre de la Asociación Filosófica Americana, llegando a elaborar el llamado informe Delphi (1990). Uno de los grandes objetivos de esta comisión fue delimitar el pensamiento crítico en la formación universitaria. Recuperado de <https://www.insightassessment.com/Resources/Importance-of-Critical-Thinking/Expert-Consensus-on-Critical-Thinking>

Entendemos que el pensamiento crítico (PC) es el juicio auto regulado y con propósito que da como resultado interpretación, análisis, evaluación e inferencia, como también la explicación de las consideraciones de evidencia, conceptuales, metodológicas, criteriológicas o contextuales en las cuales se basa ese juicio. El PC es fundamental como instrumento de investigación. Como tal, constituye una fuerza liberadora en la educación y un recurso poderoso en la vida personal y cívica de cada uno. Si bien no es sinónimo de buen pensamiento, el PC es un fenómeno humano penetrante, que permite auto rectificar. El pensador crítico ideal es una persona que es habitualmente inquisitiva; bien informada; que confía en la razón; de mente abierta; flexible; justa cuando se trata de evaluar; honesta cuando confronta sus sesgos personales; prudente al emitir juicios; dispuesta a reconsiderar y si es necesario a retractarse; clara con respecto a los problemas o las situaciones que requieren la emisión de un juicio; ordenada cuando se enfrenta a situaciones complejas; diligente en la búsqueda de información relevante; razonable en la selección de criterios; enfocado en preguntar, indagar, investigar; persistente en la búsqueda de resultados tan precisos como las circunstancias y el problema o la situación lo permitan. Así pues, educar buenos pensadores críticos significa trabajar en pos de este ideal. Es una combinación entre desarrollar habilidades de pensamiento crítico y nutrir aquellas disposiciones que consistentemente producen introspecciones útiles y que son la base de una sociedad racional y democrática (American Philosophical Association, 1990, p, 330).

Facione *et al.* (2000) consideran las disposiciones como atributos caracterológicos, actitudes intelectuales o hábitos de la mente, y las definen como una «consistente motivación interna para actuar de una determinada manera». Su conceptualización se acerca más a la dimensión actitudinal.

Autores como Paul y Elder (2000) también participaron en el proyecto Delphi, definen el pensamiento crítico como el proceso mediante el cual el individuo analiza y evalúa su propio pensamiento con la intención de mejorarlo. Ambos autores aseveran que fomentar el pensamiento crítico a través de la enseñanza socrática, que es la táctica más antigua y poderosa que existe.

Desde la enseñanza socrática se basan en emplear preguntas a estudiantes sin las respuestas. Este proyecto indagador consiste en sondear la mente del/de la estudiante mediante preguntas continuas, al igual que lo hacía Platón en el *Fedón* a través del razonamiento Socrático. La lógica del razonamiento sigue el patrón de alcanzar el

objetivo propuesto que es la búsqueda de la solución a la pregunta inicial, pueden ser inquietudes compartidas, objetivos a alcanzar, datos a colaborar, supuestos claves a compartir, modos de interacción, etcétera.

Cada uno de los elementos representa una dimensión en la que se puede profundizar en el cuestionario de la persona. Pudiendo cuestionar los objetivos propuestos y los propósitos, indagar la naturaleza de la cuestión, considerar las interpretaciones alternativas de los datos y de la información, investigar si o no tenemos datos pendientes de verificar, analizar los conceptos claves y los supuestos, podemos tener en cuenta consideraciones a otros puntos de vista alternativos, etcétera, cada uno de estos enfoques se puede utilizar para exponer la pregunta socrática.

Paul (1995) establece seis tipos de preguntas socráticas para poder desarrollar el pensamiento crítico:

1. Preguntas conceptuales aclaratorias: se estimula al alumnado a pensar más reflexivamente. Posibles preguntas que ayudan a profundizar; *¿Por qué dice usted eso?; ¿qué quiere decir exactamente?; ¿cuál es la naturaleza de ...?; ¿Qué es lo que ya sabemos con respecto a esto?*
2. Preguntas para comprobar conjeturas o supuestos: se comprueban las conjeturas para buscar la verdad, hace que el alumnado piense acerca de presuposiciones y creencia, basándose en argumentos. *¿Qué más podríamos asumir o suponer?; ¿Parece que usted está asumiendo que ...?; ¿Qué pasaría si ...?; ¿Usted está de acuerdo o en desacuerdo con ...?.*
3. Preguntas que exploran razones y evidencia: cuando el alumnado expone sus razones, hay que hacerles pensar en ese razonamiento y profundizar en ello. *¿Por qué está sucediendo esto?; ¿Cómo sabe esto?; ¿Cuáles son las causas para que suceda...?; ¿son estas razones suficientemente buenas?*
4. Preguntas sobre puntos de vista y perspectivas: hay que mostrar al alumnado que existe otro punto de vista. *¿Podría explicar por qué es esto necesario o beneficioso y a quién beneficia?; ¿Cuál es la diferencia entre .. y ...?; ¿Qué pasa si usted compara ...y...?*
5. Preguntas para comprobar implicaciones y consecuencias: la argumentación que aportan los/as estudiantes pueden tener implicaciones lógicas que pueden pronosticar o predecir. *¿Cuáles son las*

*consecuencias de esa suposición?; ¿Por qué ... es importante?; ¿Qué está insinuando?*

6. Preguntas sobre las preguntas: se puede voltear a las preguntas para reformularlas hacia los/as estudiantes. *¿Cuál era el punto de formular esta pregunta?; ¿Qué quiere decir eso?; ¿Cómo aplica ... en la vida diaria?; ¿Por qué cree usted que formulé esa pregunta?*

Pero el cuestionamiento socrático es un proceso altamente disciplinado, la persona que realiza las preguntas es la voz crítica interna que se desarrollaría en la mente de cada estudiante, como si fueran muchos pensamientos alternativos y consecutivos en la mente. Y cada uno de esos pensamientos deben de ser tratados de manera justa. Mediante el seguimiento de todas las respuestas y con más interrogantes. Con la pregunta socrática se obliga al alumnado a pensar de una manera disciplinada, de forma responsable intelectualmente, mientras que todavía se va ayudando a las/los estudiantes a hacer preguntas que lo facilitan.

Algunas características de las preguntas socráticas pueden ser:

- Mantener la discusión que se centró.
- Mantener la discusión del responsable intelectual.
- Estimular el debate con preguntas de sondeo.
- Resumir periódicamente lo que se tiene en mente y de lo que ha tratado o resuelto.
- Extraer la mayor cantidad de estudiantes posibles para que participen en la discusión.

Santiuste et al., 2001 expone una serie de posibles preguntas que se pueden desarrollar en el aula con el alumnado, los autores exponen que las cuestiones relativas a los hechos tenderán a promover la memorización, como ejemplo, «¿Qué es un mapa conceptual?»; mientras que las cuestiones que estimulan los procesos cognitivos superiores, presumiblemente fomentarán el pensamiento crítico: «¿En qué se diferencia un mapa conceptual de un esquema?».

Las preguntas orientadas a fomentar el pensamiento crítico inducirán los procesos cognitivos de orden superior, como el análisis de ideas, la comparación, la

inferencia, la solución de problemas, la predicción, la evaluación, etcétera. Lo harán tanto el que formula la pregunta como el que responde. (Santiuste et al., 2001). En la siguiente tabla 1 se exponen como ejemplo algunas de las posibles preguntas.

Tabla 1  
*Taxonomía de las preguntas*

- 
1. Preguntas de clarificación (dimensión lógica): *¿Qué quieres decir con ...?*
  2. Preguntas para probar supuestos (dimensión contextual): *¿Qué estás asumiendo con ...?*
  3. Preguntas para probar razones y evidencias (dimensión sustantiva): *¿Qué razones tiene para afirmar que ...?*
  4. Preguntas sobre implicaciones y consecuencias (dimensión pragmática): *¿Qué efecto tendría esto?*
  5. Preguntas sobre la pregunta (dimensión recursiva): *¿Plantearías esa pregunta de otra manera?*
- 

*Fuente: Santiuste et al., 2001 (p.147).*

Santiuste *et al.*, (2001), establecen unas condiciones idóneas para poder poner en práctica una situación socrática, viene resumida en la siguiente tabla.

Tabla 2  
*Condiciones para la discusión socrática*

- 
- Escuchar con atención a los demás
  - Tomar en serio lo que dicen.
  - Buscar razones y evidencias.
  - Reconocer supuestos y reflexionar sobre ellos.
  - Descubrir implicaciones y consecuencias.
  - Buscar ejemplos, analogías y objeciones.
  - Distinguir lo que uno sabe de lo que uno cree.
  - Mostrar empatía hacia los puntos de vista de los demás.
  - Estar alerta a las inconsistencias y vaguedades del pensamiento.
  - Profundizar en las cosas.
  - Mantener un sano escepticismo.
  - Hacer solidariamente de abogado del diablo.
-

Fuente: Santiuste et al., 2001 (p.148)

Beltrán y Pérez (1996) establecen una tipología para generar una discusión socrática espontánea, exploratoria y temática:

- *Espontánea*: la discusión socrática no planificada es aquella que se produce de manera informal en cualquier momento de la enseñanza. Dependerá de la curiosidad del profesorado, si éste posee la capacidad de mantener el interés en el alumnado, si podrá estar debatiendo constantemente en el aula. Si algún estudiante realiza alguna pregunta sin relevancia, se le preguntará el porqué de esa pregunta, o por la creencia que genere un comentario. A medida que el profesorado y alumnado interactúan se producirá una mejora con respecto la discusión.
- *Exploratoria*: le permite al profesorado conocer o descubrir lo que el alumnado pretende exponer, piensa o saben, descubrir las áreas problemáticas, identificar centro de interés o controversia, o saber si han comprendido lo explicado en el aula.
- *Específica*: se realiza en asignaturas de temáticas específicas, mediante la cual se aborda un tema o concepto en profundidad, y hacer que el alumnado clarifique, analice, y evalúe los pensamientos, perspectivas, indiquen los factores más relevantes del conocimiento, de esta forma se produce el compromiso por ambas partes, donde se expone una centrada discusión que exige una cierta planificación, conocimiento general de la temática, implicaciones y consecuencias.  
(p. 475)

Utilizar el mejor pensamiento es tener el poder, descubrir oportunidades, evitar errores desastrosos, crear riqueza, y alcanzar sus metas más grandes. Esta es la metodología empleada por los autores, el modelo para evaluar y mejorar la forma de pensar, sobre todo, toma de decisiones de negocios hasta las relaciones personales. Paul y Elder (2000) pertenecen al Centro para el Pensamiento Crítico, y ofrecen una guía específica para tomar decisiones más inteligentes, y la superación de los límites de

irracionalidades que todo individuo enfrenta. Dominar habilidades de pensamiento estratégico que puede utilizar el sujeto en todas partes y aprender cómo evaluar críticamente lo que los expertos le dicen. En su guía de cómo inducir el pensamiento crítico, también fomenta el pensar de manera más eficaz: utilizando las habilidades, descubriendo nuevas oportunidades, evitando los errores desastrosos, y ayudando a ganar la confianza en la elaboración de la argumentación y alcanzando los objetivos.

Desarrollar el pensamiento crítico puede fomentar el aumento de ciertas habilidades intelectuales dependiendo del contexto de las disposiciones racionales. Consiste en capacitar a la persona de valorar las razones, otorgando independencia y autonomía al pensador. Paul *et al.* (1995) expone el riesgo de fomentar estas habilidades de pensamiento crítico en estudiantes que tiendan al egocentrismo, y pueden conducir al error y hagan un mal uso de este poder.

El alumnado necesita dominar preguntas esenciales para poder alcanzar el desarrollo del pensamiento crítico, Paul y Elder (2000) lo clasifica en dos dimensiones esenciales, tienen que identificar las partes de su pensamiento y ser capaces de evaluarlas, siempre empleando la racionalidad.

Todo razonamiento tiene que tener un propósito bien definido. El pensamiento se plantea en un supuesto de intentar resolver el problema, basándose en datos, información y evidencias que confirmen la inferencia para intentar elaborar una argumentación. Paul *et al.* (1995) afirman que para evaluar las partes del pensamiento hay estándares universales que son aplicables a todo pensamiento. (ver ilustración 4)

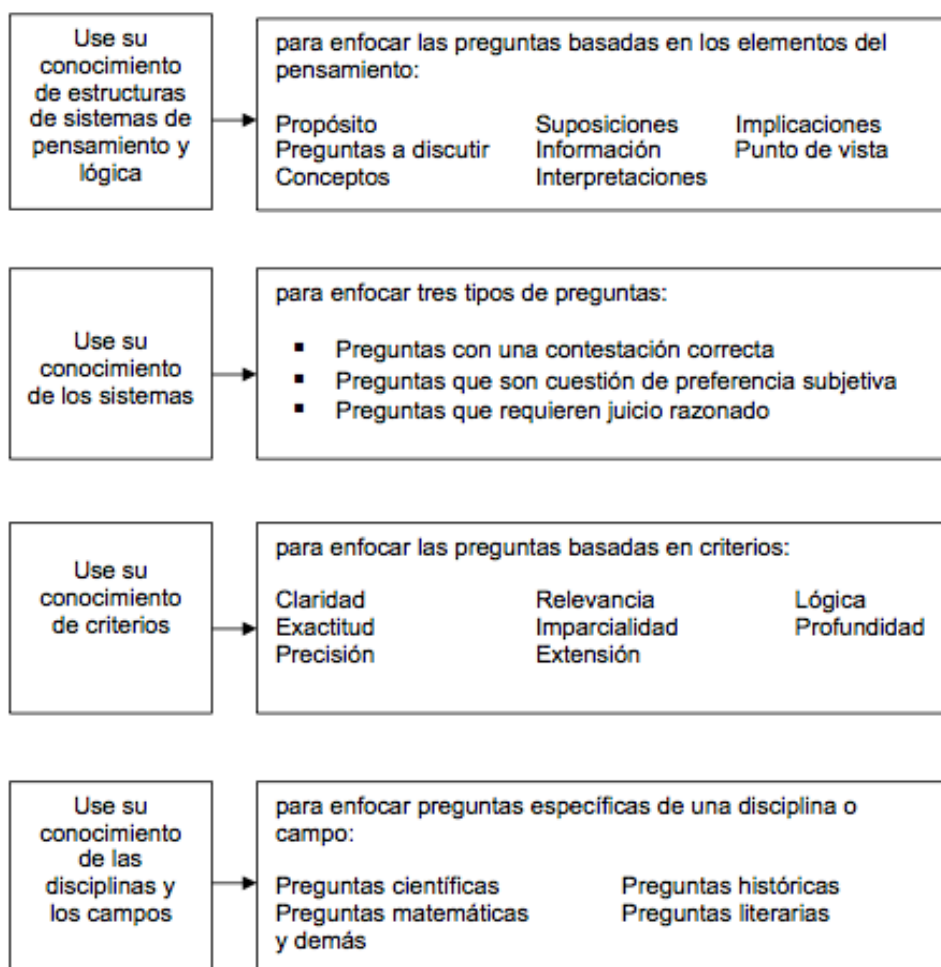
Paul y Elder (2003) entienden deben de aplicarse los *estándares intelectuales*, estos deben de usarse cuando la persona quiera verificar la calidad del razonamiento de un problema como son:

- *La Claridad*, es un estándar esencial, si se establece un planteamiento confuso, no podemos opinar sobre lo que se dice, por eso debemos de preguntarnos para clarificar la duda planteada.
- *La exactitud*, intentar aclarar la confusión generada en un enunciado, para poder plantear la cuestión.

- *La precisión*, se plantean interrogantes para poder aclarar el enunciado, cuando se haya generado confusión.
- *La relevancia*, un planteamiento puede ser claro, exacto y preciso pero irrelevante al asunto o a la pregunta.
- *La profundidad*, un enunciado puede ser claro, exacto, preciso y relevante pero superficial, se debe de emplear enunciados claros para ser conciso en el mensaje.
- *La amplitud*, una línea de razonamiento puede ser clara, exacta, precisa, relevante y profunda, pero carecer de amplitud.
- *La lógica*, cuando pensamos ordenamos una serie de ideas, esas ideas combinadas se apoyan entre sí y tienen sentido, el pensamiento lógico, si estas ideas no tienen apoyo entre sí, se contradicen y no tiene sentido, por tanto, no hay lógica.

En la siguiente ilustración se presenta las cuatro manera de generar preguntas que llevan al pensamiento disciplinado, según Paul y Elder (2003).

### Cuatro maneras de generar preguntas que llevan al pensamiento disciplinado



Traducido con autorización de la Fundación para Pensamiento Crítico

© 2002 Foundation for Critical Thinking

Ilustración 4. Cuatro maneras de generar preguntas que llevan al pensamiento disciplinado (Paul y Elder, 2002).

Los estándares intelectuales se aplican a los *elementos del pensamiento* para poder alcanzar la meta propuesta, a través de preguntas podemos obtener un razonamiento. Necesitamos saber *el propósito* por el cual necesito investigar; *la pregunta*, saber cómo se va a formular la pregunta para alcanzar mi meta; *la información*, saber buscar las fuentes que nos aporten una correcta y adecuada



información; *el concepto*, se debe clarificar como se emplean los conceptos adecuadamente; *los supuestos*, demostrar el hecho, aplicando supuestos dudosos para despejar las dudas posibles; *las inferencias*, se aplica claramente la línea de razonamiento por la cual llegamos a las conclusiones; *el punto de vista*, existe la necesidad de exponer ambos puntos de vista, demostrando las objeciones posibles que puedan ofrecer los diferentes puntos de vista; y *las implicaciones*, la aceptación de las posiciones desencadena un mensaje por el cual se debe de responder y asumir la postura expuesta.

Estos elementos del pensamiento contribuyen al desarrollo de las *características intelectuales* necesarias para llegar a ser el pensador maestro/a:

- *Humildad intelectual*, esta radica en reconocer que uno no debe pretender que sabe más de lo que realmente sabe. No significa sumisión ni debilidad, es la carencia de pretensiones y el reconocimiento de los fundamentos lógicos o de la falta de ellos en las creencias propias.
- *Entereza intelectual*, estar consciente de la necesidad de enfrentar y atender con justicias, ideas, creencias o visiones hacia las que no nos sentimos atraídos y a las que no hemos prestado atención. El valor intelectual reconoce que hay ideas que, aunque las consideremos peligrosas o absurdas pueden estar justificadas racionalmente y que hay conclusiones y creencias que nos han sido inculcadas que pueden ser falsas o equivocadas.
- *Empatía intelectual*, se relaciona con la habilidad de construir con precisión los puntos de vista y el razonamiento de los demás y el poder razonar a partir de premisas, supuestos e ideas que no son los nuestros.
- *Autonomía intelectual*, dominar de forma racional los valores y las creencias que uno tiene y las inferencias que uno hace. Lo ideal es que uno aprenda a pensar por sí mismo, a dominar su proceso mental de razonamiento, implicando un compromiso de analizar y evaluar las creencias tomando como punto de partida la razón y la evidencia.

- *Integridad intelectual*, reconocer la necesidad de ser honesto en su pensar, practicar lo que se predica con otros y admitir con humildad las inconsistencias de pensamiento y acción en las que uno incurre.
- *Perseverancia intelectual*, estar consciente que es necesario usar la perspicacia intelectual y la verdad aun cuando se enfrente a dificultades, obstáculos y frustraciones.
- *Confianza intelectual*, confiar que los intereses propios y de la humanidad estarán mejor atendidos si damos rienda suelta a la razón, si fomentamos que las personas lleguen a sus propias conclusiones desarrollándose de forma razonable y lógica.

En la siguiente ilustración se identifica tres categorías de pensadores/as críticos/as.

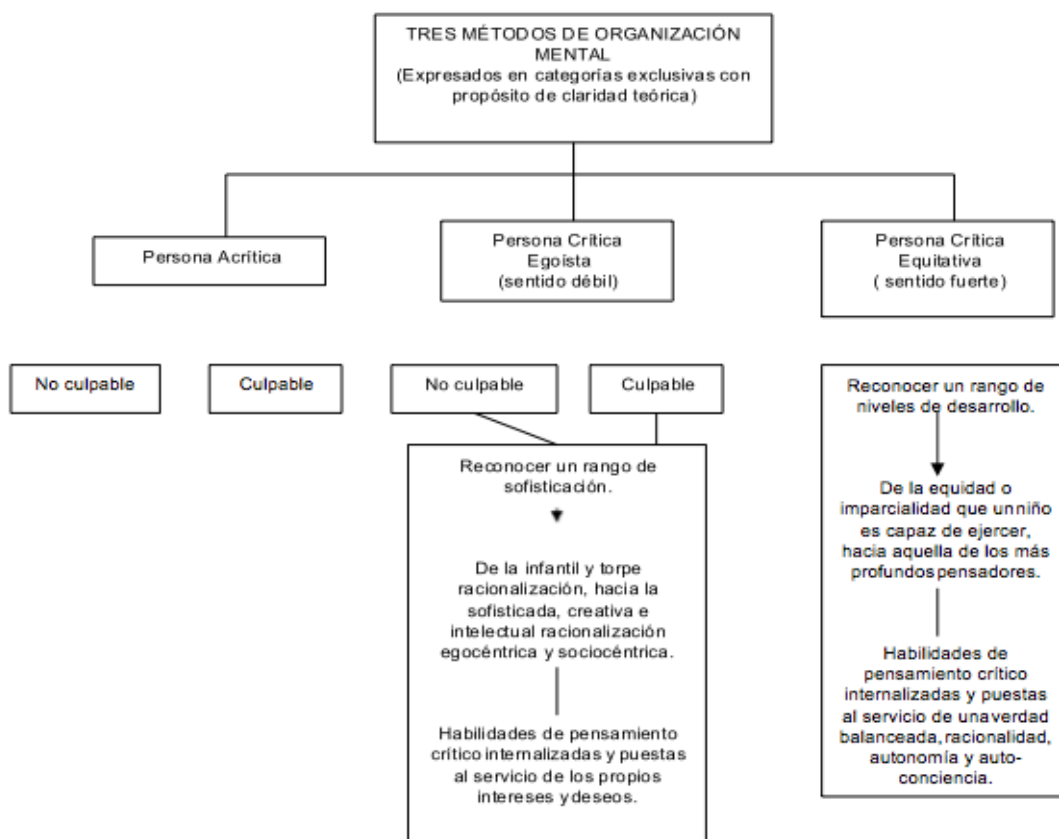
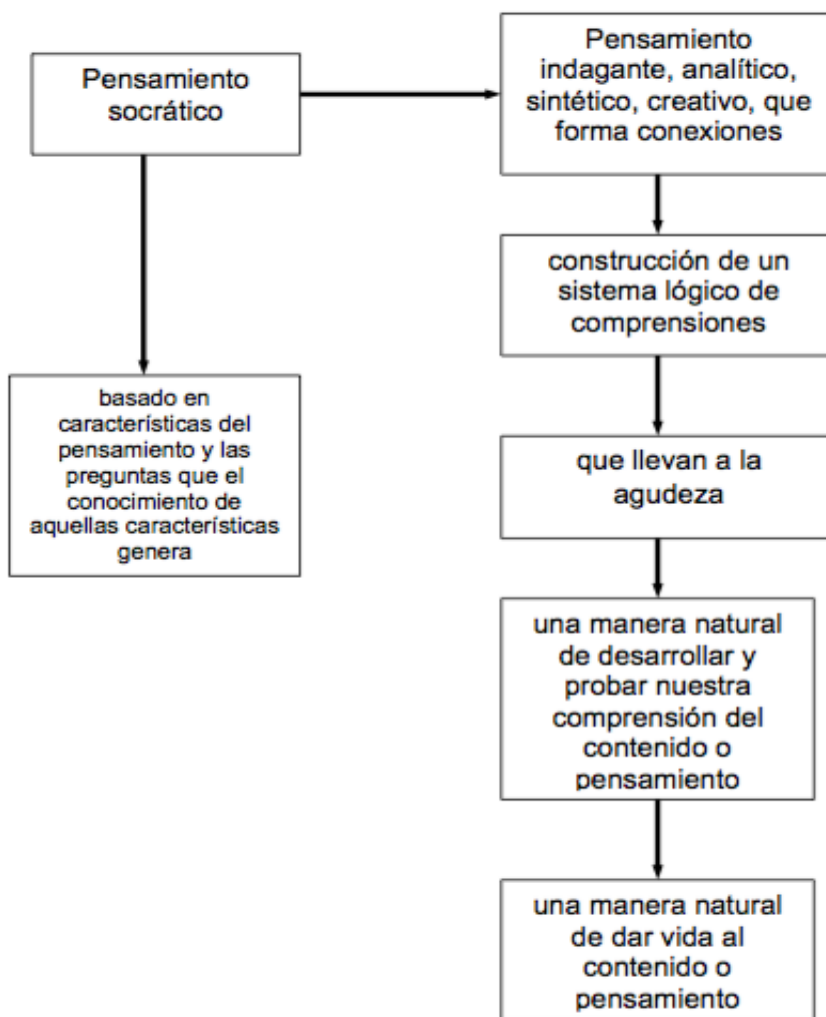


Ilustración 5. Tres categorías de pensadores críticos (Paul y Elder, 2000).



Paul *et al.* (1995) coincide con Lipman (1997) en que hay que desarrollar el pensamiento crítico en las aulas, y abandonar la educación tradicional, en la cual no se fomenta esta capacidad, solo se basa en la memorización de los datos y no produce conocimiento alguno ya que es olvidado de inmediato y no genera experiencia propia, pues no se dispone en la práctica.

**El pensamiento socrático en un enfoque integrado y disciplinado.**



*Ilustración 6.* El pensamiento socrático en un enfoque integrado y disciplinado (Paul y Elder, 2000).

El pensamiento socrático nombrado por Paul *et al.* (1995) es asentado en las características del razonamiento a través de la formulación de preguntas, generando

unas etapas de formación desde la indagación, la construcción de las comprensiones desde un sistema lógico, produciendo una manera natural de crear el pensamiento.

En la siguiente ilustración se presenta los elementos del pensamiento según Paul y Elder (2003).

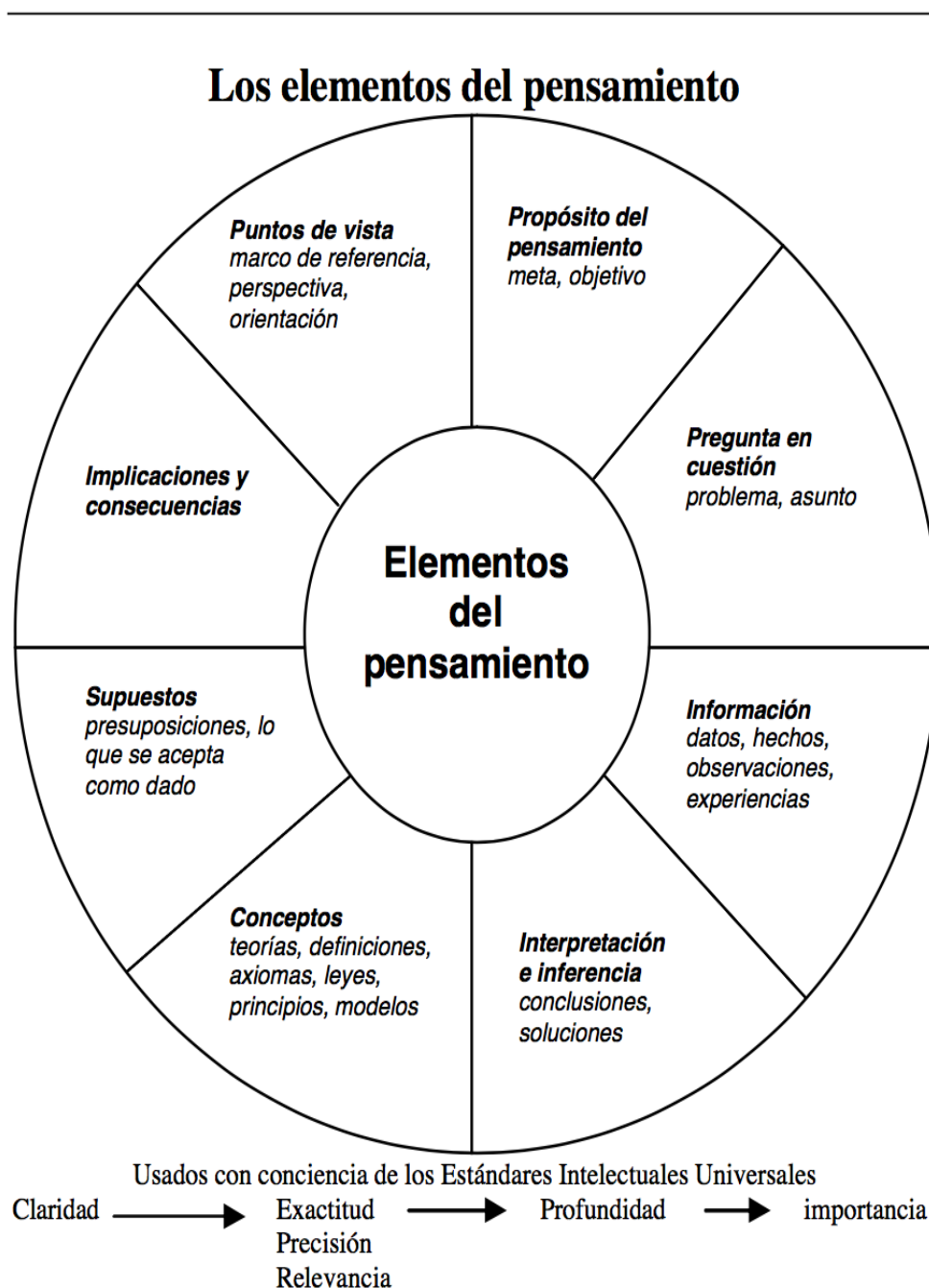


Ilustración 7. Elementos del Pensamiento (Paul y Elder, 2002).

Hay una necesidad urgente en las/los estudiantes a ser enseñados/as sobre cómo pensar y no qué pensar, por tanto, deben de ser enseñados/as a saber escuchar críticamente. Las habilidades de lectura y escritura son habilidades inferenciales que requieren pensamiento crítico. Es evidente que hay que lograr profundizar en el pensamiento para evaluarlo, por consiguiente, el aprendizaje es un proceso dialógico, público y emocional, se basa en la enseñanza socrática.

Si comparamos el uso que hace Vygotsky (1993) en relación a los conceptos del lenguaje, desde el inicio de la infancia –anteriormente citado por Ennis y Smith (1971)– hace referencia al uso del lenguaje como desarrollo del pensamiento crítico. Es el/la infante el que construye su propio lenguaje, que atraviesa las diferentes etapas educativas desde la inicial a la compleja. Mencionado por Santiuste (1998) sobre la comprensión de textos en la población adulta, en la cual el proceso de lectura y comprensión de los escritos es parecido a las etapas en que los/as infantes aprenden a leer y a dar la coherencia a los textos. En medida que avanza el proceso, entra en interacción con otras comprensiones, logrando dar forma y estructura significativas a la comprensión, no quedándose en la mera repetición de los contenidos, sino de construir de forma activa el significado de la lectura del texto. Vygotsky (1993) expone: «esto nos suministra un hecho indiscutible de gran importancia: el desarrollo del pensamiento está determinado por el lenguaje, es decir, por las herramientas lingüísticas del pensamiento y la experiencia sociocultural» (p.80).

El lenguaje es mucho más que una simple emisión de sonidos, guarda conexiones y relaciones importantísimas que el ser humano no puede evadir, se vale con la palabra como vehículo del significado que expresa nuestro pensamiento, la palabra vacía no sirve de nada al intelecto. El lenguaje y el pensamiento guardan relación entre sí. Es decir, el lenguaje funciona como elemento mediador entre nuestra mente y el entorno, creando una relación recíproca, donde el pensamiento necesita al lenguaje para construir nuestra realidad para participar en ella.

Saiz y Nieto (2008) investigadores desde la psicología en el campo español consideran que el pensamiento crítico debe de ser la base en la educación. Los autores proponen desde el ámbito educativo que «el alumno comprenda, reflexione y solucione problemas de manera eficiente» (p.16). Pero no solo en lo educativo hay que desarrollar

la capacidad de generar el espíritu crítico, sino que debe de ser extrapolable a todos los ámbitos de la vida. Los autores coinciden en la definición del pensamiento crítico: «Entendemos que el pensamiento crítico es un proceso de búsqueda de conocimiento, a través de las habilidades de razonamiento, solución de problemas y toma de decisiones, que nos permite lograr, con la mayor eficacia, los resultados deseados» (Saiz y Rivas, 2008, p.3).

Como exponen Paul y Elder (2003) el/la pensador/a docente ha sabido incorporar los buenos hábitos del pensar en su estructura cognitiva. La persona crítica debe de reunir una serie de «características intelectuales esenciales» (p.4).

### **1.2.2. Estudios que evalúan el Pensamiento Crítico en contextos educativos.**

A partir del análisis de las bases de datos de ERIC Y MENDELEY se presentan distintas investigaciones sobre el pensamiento crítico.

La mayoría de las investigaciones se han centrado en la construcción del conocimiento más que en la manera particular de describir y comprender los principales procesos de pensamiento del alumnado.

Los estudios revisados que evalúan el pensamiento crítico en estudiantes universitarios se orientan a las especialidades de Medicina, Psicología, Enfermería y Filosofía. No se han encontrado estudios previos en el contexto de estudiantes que cursen la formación docente universitaria.

Los estudios presentados realizan una comparativa según los test aplicados para evaluar la formación en el pensamiento crítico en las diferentes disciplinas. Algunas investigaciones en el campo de la Medicina en la Universidad de Maastricht se basan en el aprendizaje basado en problemas para generar entre otras destrezas, la capacidad crítica. Kruithof y Brouwer (2010) desarrollan entre sus estudiantes las habilidades de resolver situaciones problemáticas reales por observación de la práctica de un médico externo. Es decir, se basan en el estudio de casos individuales, generando su propio conocimiento, a través del trabajo en grupo, desempeñan diferentes roles que proporciona al estudiante multitud de habilidades.

Marciales (2003), planteó el estudio del pensamiento crítico desde la perspectiva de la investigación a estudiantes de primer año y último año de las licenciaturas de Filosofía, Psicología, Matemáticas y Electrónica. Basado en los estudios de Santiuste *et al.*, 2001, se establecieron las cinco dimensiones para poder evaluar el pensamiento crítico en lo/as estudiantes; la dimensión sustantiva, dimensión dialéctica, dimensión contextual, dimensión pragmática y dimensión lógica. Se abordaron las preguntas en torno a las diferencias en el pensamiento crítico en estudiantes a partir de las creencias cercanas al conocimiento y al proceso de conocimiento, las estrategias y las inferencias, generadas en el alumnado a partir de la lectura crítica de textos. Básicamente consistió en explorar las diferencias en torno a: las creencias de los/as estudiantes; en las dimensiones dialógica y sustantiva; diferencias en cuanto a las inferencias que se generan, a partir de la lectura crítica de textos. El estudio descriptivo estableció la investigación desde la clasificación de las licenciaturas según su paradigma de estudios. Las disciplinas de Filosofía y Psicología desde el multiparadigma y las Matemáticas e Ingenierías desde el monoparadigma. Se empleó el cuestionario conceptual de Santiuste *et al.*, 2001, quienes abordan la pregunta en relación con las destrezas o habilidades de pensamiento crítico y su vinculación con los dominios de conocimiento. Igualmente se acudió a la realización de entrevistas, y lecturas de textos críticos, considerándose útiles para la investigación.

En relación con los datos aportados por el cuestionario, indican que los/a estudiantes que participaron en la investigación, tienden a llevar lo estipulado en los ítems de naturaleza sustantiva, se ve una tendencia en sentido positivo a llevar a cabo acciones que permitan dar cuenta de las razones y evidencias en las cuales sustentan su punto de vista o el del autor/a de un texto.

Estudiantes de las disciplinas de multiparadigma, Psicología y Filosofía, desarrollarían más la dimensión dialógica del pensamiento crítico, en tanto que aquellas referentes al monoparadigma, Matemáticas e Ingeniería, afianzan más los aspectos de la dimensión sustantiva. Según Marciales (2003) la primera hipótesis planteada de los resultados podría estar en concordancia con algunas investigaciones en torno al pensamiento crítico que afirman que las disciplinas multiparadigma tienen una mayor incidencia en el desarrollo de orden superior. Algunas investigaciones aportan información de las disciplinas de las Ciencias Sociales desarrollan puntajes

significativos más altos en las pruebas de pensamiento crítico que las disciplinas de las Ciencias Experimentales. La segunda hipótesis planteada corresponde a que las materias puras (Filosofía y Matemáticas) se vinculan de manera más cercana con la dimensión dialógica del pensamiento, ya que poseen un carácter más abstracto; mientras que las materias aplicadas (Psicología e Ingeniería) no están mejor vinculadas, esta afirmación concuerda con las investigaciones que aportan que las disciplinas puras desarrollan mejor el pensamiento crítico.

Los resultados finales aportan que los/as estudiantes de último curso de licenciatura y concretamente en la Filosofía, manifiestan una mayor integración de las dimensiones del pensamiento, con el uso sistemático de la razón. Por otra parte, el alumnado de Psicología estaría más vinculado a la dimensión sustantiva.

Parra y Lago (2003) plantean la mejora de las prácticas en la Licenciatura de Medicina, para cambiar los modelos mentales mediante la mejora del ejercicio profesional docente, que facilite el acercamiento mediante aprendizajes innovadores, que permitan al alumnado a hacer frente al conocimiento a través de la participación, resolución de problemas, el desarrollo de los mapas conceptuales para la mejora de la comprensión en las aulas, etcétera, proporcionando en los/as estudiantes el rigor intelectual y la organización de los conocimientos, para desempeñar de forma autónoma su función profesional.

Aguilera, Zubizarreta y Castillo (2005), proponen el estudio presentado en estudiantes universitarios de Enfermería, los factores que limitan el desarrollo del pensamiento crítico son: la falta de interés por el estudio; la falta de motivación y vocación en los/as estudiantes; el alumnado no aporta una buena formación académica ni personal; poseen falta de recursos para desempeñar las labores profesionales; existen dificultades en el proceso de atención a enfermería; el desconocimiento sobre el pensamiento crítico, y no solo en el alumnado, en la formación de docentes presentan una desmotivación hacia la formación de pensamiento crítico. Lo que dificulta la propia enseñanza de la materia. Se recomienda la realización de talleres, discusiones grupales, métodos de aprendizajes, en las que se enfoquen los contenidos de formación para el pensamiento crítico y favorezcan su desarrollo.



Nieto, Saiz y Orgaz (2009) han aplicado el test de HCTAES- Test de Halpern para la evaluación del pensamiento crítico mediante situaciones cotidianas. En contexto universitario de estudiantes de Psicología y estudiantes de Educación Secundaria de Bachillerato. Han analizado la fiabilidad del test y han evaluado su validez de constructo en la versión española. De acuerdo con Halpern (2006) «cuando pensamos críticamente evaluamos los resultados de los procesos del pensamiento... pero también implica evaluar el proceso mismo del pensamiento», (citado en Nieto, Saiz y Orgaz, 2009). Junto con Ennis (1987) distingue varias habilidades, como *analizar argumentos*, *responder a cuestiones de clarificación*, *juzgar la credibilidad de las fuentes*, *observar u juzgar observaciones*, *deducción*, *inducción*, *identificar suposiciones*, e *Interacción con los otros*. Por otro parte, Swartz *et al.* (2008) plantean categorías mucho más generales como es el pensamiento crítico, el pensamiento creativo, toma de decisiones, resolución de problemas, etcétera. El test de Halpern (2006) utiliza un doble formato, plantea una situación con preguntas abiertas y tras ello, se debe de elegir la mejor alternativa que resuelve una situación planteada. Según la autora expone que este doble formato de preguntas permite conocer el uso espontáneo de la habilidad y si posee la capacidad de emplearla cuando es necesaria.

En este estudio se ha evaluado el empleo de las habilidades del pensamiento crítico, pero con diferencia con respecto al test iniciado por Halpern (2006), la autora hace diferencia con respecto a la *incertidumbre* y la *toma de decisiones*, según las opiniones de Nieto, Saiz y Orgaz (2009) la incertidumbre no se puede diferenciar de la *toma de decisiones*, ya que es necesario realizar un análisis y una valoración con respecto a las diferentes alternativas, por lo tanto, la *incertidumbre* forma parte de la *toma de decisiones*. Es decir, cuando valoramos un argumento, estamos decidiendo donde elegimos la información y como vamos a emitir nuestros razonamientos. Las conclusiones emitidas por los autores exponen la fiabilidad del test de Halpern (2006) como instrumentos para evaluar el pensamiento crítico, pero corroboran la necesidad de analizar otros aspectos para mejorar la validez del estudio.

Saiz y Rivas (2011) han evaluado el pensamiento crítico acompañado de la metodología del aprendizaje basado en problemas. Diseñaron un programa de enseñar/aprender a pensar a un grupo de estudiantes universitarios de la especialidad de Psicología. Los resultados académicos fueron satisfactorios. Consistió en medir los

cambios académicos producidos en los/as estudiantes en pensamiento crítico, evaluando el antes y después del empleo de estas herramientas, utilizándose como instrumentos de evaluación el test PENCRISAL. Se han evaluado cinco dimensiones, la deducción, inducción, razonamiento práctico, la toma de decisiones y solución de problemas. La metodología empleada consistió en enseñar de otro modo y dedicando mucho más tiempo a su elaboración. El objetivo era evaluar las destrezas o competencias en la toma de decisiones y la solución de problemas. Lo más importante fue eliminar las creencias erróneas en los/as estudiantes sobre la capacidad de pensar, y alcanzar el convencimiento de que pensar es la propia acción. Por tanto, el pensamiento crítico implica pensar, argumentar y resolver problemas. En cuanto a la nueva metodología empleada utilizaron una serie de herramientas para poder resolver problemas, como la propuestas de solventar situaciones cotidianas, una simulación de un problema y su solución a través de una serie de televisión, situaciones planteadas para resolverse a través del aprendizaje basado en problemas, textos integrados –comprensión de análisis, valoración de argumentos y problemas–, para que el alumnado pueda solucionar las dificultades, sesgos y deficiencias que existen en las prácticas propuestas. Los resultados fueron positivos, se comprobó que el alumnado que optó por esta metodología aprobó con mejores calificaciones aumentando la tasa de aprobados, sobresalientes, notables y sin fracasos, y los que no optaron por esta nueva metodología se mantuvieron con la misma tasa en las calificaciones. Esta prueba de evaluación se aplicó tanto al comienzo como a finales del mismo curso, permitiendo conocer la mejora en la competencia en pensamiento crítico.

En cuanto a otras etapas educativas, se describen estudios referentes a las etapas de Bachillerato, la Educación Secundaria y Primaria.

Díaz (2011) investigó en base a dos modelos explicativos de las habilidades de pensamiento crítico en la disciplina de Historia Universal del bachillerato. Se establecieron dos propósitos a evaluar las habilidades de pensamiento crítico de los/as estudiantes antes y después de la enseñanza de una unidad didáctica sobre el tema del «surgimiento del imperialismo», y conducir un programa constructivista docente, dónde las profesoras participantes debían promover el pensamiento crítico en sus estudiantes. El resultado fue que en los tres grupos en que las profesoras impartieron la docencia, desarrollaron mejor las habilidades de pensamiento crítico y adquirieron un mayor nivel

de conocimiento, después que las docentes participaran en el programa de formación docente.

La metodología empleada en la fase inicial al curso era la tradicional, con clases magistrales y realización de actividades para desarrollar el tema. Después de la formación recibida, la metodología empleada se basó en la modalidad de seminario-taller, abarcando los planos conceptuales-reflexivos y prácticos, apoyados en situaciones de resolución de problemas, lectura de textos históricos, respuestas a preguntas justificándolas, para fomentar una enseñanza crítica. Los resultados mostraron que en las respuestas emitidas prevalecieron respuestas incompletas o confusas, no emitieron juicio crítico, y en otros casos no respondieron, siendo pobre la comprensión lectora por parte de la lectura de los textos históricos que introdujeron como actividad de clase. El resultado de la investigación en pensamiento crítico demostró que los grupos en los cuales habían recibido la formación docente las profesoras, éstos habían conseguido mejorar sobre todo en los conceptos históricos aprendidos, pero no se pudo verificar si adquirieron mayor habilidad en pensamiento crítico, a pesar de las lecturas previas, el alumnado llega al aula con un conocimiento escaso y poco sólido del tema.

Beltrán y Torres (2009) han investigado como potenciar las habilidades que permiten el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de secundaria. El método aplicado fue el test de Halpern, 2006 (HCTAES). Los resultados obtenidos ofrecen una oportunidad para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, concretamente en las disciplinas del área de las ciencias. En resolución a la aplicación del test –que evalúa el pensamiento crítico por las respuestas a 25 preguntas sobre situaciones cotidianas–, ofrecen al alumnado gran confusión con la terminología empleada, razón, contraargumento, etcétera, instrucción recibida por el profesorado, aplicados al programa de intervención cognitiva. Los resultados aportados por el estudio permiten inferir que tales habilidades existen en los/as estudiantes, pero necesitan desarrollarse mejor, con el empleo de nuevas estrategias pedagógicas que fomenten la capacidad crítica, teniendo mayores debilidades en la capacidad dialógica.

Tamayo (2012) inició el proceso de argumentación como constituyente de la formación del pensamiento crítico en estudiantes de segundo ciclo de Educación

Primaria orientada a la asignatura de ciencia. Los resultados describen las estructuradas argumentativas empleadas durante las diferentes actividades presentadas. El estudio comprende la evaluación de la argumentación en cinco niveles el grado de complejidad a la hora de emplear el razonamiento crítico. El primer nivel de argumentación comprende los argumentos que son una descripción simple de la vivencia; el segundo nivel comprende la argumentación y sabe identificar con claridad los datos; el tercer nivel comprende la argumentación en los cuales se identifican con claridad los datos, conclusiones y justificación; el cuarto nivel de argumentación comprende argumentos constituidos por datos, conclusiones y justificaciones, con el empleo de cualificaciones o respaldo teórico; el quinto nivel de argumentación muestra argumentos en los que se identifican datos, conclusiones, justificaciones, respaldo y contraargumentos.

El análisis de las frecuencias en las respuestas de los/as estudiantes según los diferentes niveles argumentativos muestran cierta tendencia al empleo de niveles argumentativos más exigentes a medida que la intervención avanzaba en el aula. La mayoría del alumnado empleaba una argumentación de nivel tres, que comprende e identifica la claridad de los datos, conclusiones y justificación. Se pasa de estructuras argumentativas donde el los/as estudiantes no diferencian datos de conclusión y describen literalmente la actividad presentada a estructuras argumentativas donde los/as estudiantes identifican con claridad los datos y las conclusiones, y a su vez, proponen justificaciones para las situaciones presentadas. Junto con incluir justificaciones el compromiso de explicar el paso de los datos a la conclusión, es de mayor importancia. Dentro de los aspectos cognitivos en el proceso de elaboración de argumentos uno es de especial importancia: el conocimiento y control que se tiene sobre los propios procesos del pensamiento, conocido como metacognición, determinante en el logro de aprendizajes profundos por parte de los/as estudiantes (Sánchez *et al.*, 2015). Cuando un/una estudiante identifica sus fortalezas y debilidades al participar en espacio argumentativos y, a su vez, tiene la capacidad para evaluar y regular sus desempeños, posee conciencia acerca de sus capacidades o competencias argumentativas, siendo sensible a las motivaciones y a los afectos (Tamayo, 2012).

Lipman *et al.*, (1992), ideó el programa educativo de *Filosofía para Niños* – manual del profesor–, para formar al profesorado a iniciarse en el pensamiento crítico desde la disciplina de la Filosofía, en la cual ve en ella una fuente de sabiduría para



desarrollar el pensamiento crítico y creativo desde la etapa de la Educación Infantil.

El programa trata de cuestiones filosóficas, con una metodología filosófica, con unas metas, etcétera. Los objetivos que se establecen en el programa están relacionados con mejorar la capacidad de razonar, desarrollar la creatividad, desarrollar la comprensión ética, el conocimiento personal e interpersonal (Lipman *et al.*, 1992). Propone desarrollar el pensamiento lógico a partir de la estimulación de actividades creativas. Desde el programa de *Filosofía para Niños* plantea que los/as infantes razonen lógicamente sobre cuestiones donde impera la lógica, siendo de gran ayuda para un futuro poder resolver los problemas. Desde el programa intenta animar al profesorado y alumnado implicado la importancia que tienen de emitir juicios claros y moralmente bien fundamentados desarrollando en los/as estudiantes un interés y cuidado ético, promoviendo la discusión moral, rica en valores, creencias, intereses, etcétera. El objetivo planteado es «ayudar a los niños a llegar a ser conscientes de la naturaleza de los juicios morales, más que presionarles para que toman decisiones morales so avancen hacia un estadio superior de toma de decisiones morales» (Santiuste *et al.*, 2001, p.84).

El programa se divide según un aspecto a desarrollar, la estructura presentada es en modalidad de novela, donde aparecen unos protagonistas, unos escenarios y una trama argumental, en ella explica como desde el punto de vista de un niño/a es capaz de desarrollar ciertos aspectos de la vida propia. Las novelas son historias escritas por adultos que a través del narrador impersonal transmiten a los niños/as los conocimientos que los adultos quieren (Santiuste *et al.*, 2001). En la temática podemos encontrar el desarrollo de la propia infancia, el paso de ésta a la juventud, la justicia, la verdad, la realidad, el lenguaje, el pensamiento, etcétera, en la novela los personajes cuentan sus propias experiencias, ideas, sentimientos, iniciándose en la argumentación.

Para explicar la infancia, con la novela de *Elfie –Relacionando con nuestros pensamientos*, manual del profesor– propone la búsqueda de la identidad personal, la comprensión del espacio, su entorno más cercano, en esta novela se investiga sobre la naturaleza del pensamiento, los enunciados, las relaciones con otros sujetos, etcétera.

Con *kio y Gus –Asombrándose ante el mundo*, manual del profesor– se produce

la búsqueda de los hechos, el lenguaje, el tiempo, el espacio, se plantean preguntas para descubrir su mundo. Con *Pixie –En busca del sentido*, manual del profesor– se estudia en profundidad la comprensión lectora, se analizan los conceptos, la comparación de hechos, las metáforas, etcétera.

En la novela *El descubrimiento de Harry –Investigación filosófica*, manual del profesor– aplicado a estudiantes de 12-13 años, escogió este nivel por el paso del razonamiento concreto al abstracto, el protagonista y sus amigos descubren la importancia del dialogo y las habilidades del pensamiento como instrumento de investigación. Es considerado la novela central, pues en ella se refuerza el pensamiento, el lenguaje, preparando a los/as jóvenes a enfrente a los aspectos de la vida, como en el campo de la ética, la política, la educación la estética, etcétera, alcanzando la madurez del pensamiento crítico y creativo.

En la novela de *Elisa –Investigación ética*, manual del profesor–, la protagonista ya en la adolescencia descubre las injusticias, las desigualdades, desarrolla otra visión sobre el mundo, relacionándose con los problemas éticos y sociopolíticos de la vida. En la novela de *Suki –Por qué y cómo escribir*, manual del profesor–, es amiga de Harry y se propone ayudar a Harry a ver la importancia de la escritura, y con ella como herramienta se puede expresar los sentimientos, para darlos a conocer al mundo. El programa apuesta por la creación poética y la relación de pensar, escribir y leer. En la novela de *Mark –Investigación social*, manual del profesor–, el protagonista es acusado de causar destrozos vandálicos en el aula. La novela transcurre como Mark a través del dialogo con sus compañeros, con el juez de menores, y con su profesora de la materia de Ciencias Sociales, descubre la capacidad dialógica, los temas versan sobre las normas, los valores, el uso de la fuerza, la burocracia, la libertad, la democracia, la justicia, etcétera.

A través de estas novelas hacen más accesible la comprensión de la disciplina de la Filosofía, que pretende estimular los procesos del razonamiento a través del uso de estrategias mediante la discusión.

Lipman *et al.*, (1992) reconoce que es posible desde la Educación Primaria y Secundaria desarrollar el pensamiento crítico. En su estudio se comprobó que los/as



infantes a los que se les enseñaba desde la disciplina de la filosofía, mostraban una mejor capacidad, conocimiento y razonamiento en relación con los/as estudiantes que no estuvieron expuestos a esta disciplina. Con este precedente se iniciaron investigaciones sobre la cuestión de formación desde la infancia del pensamiento crítico desde el estudio de la filosofía, asumiendo que toda persona que no recibiera dicha formación sería condenada al fracaso, no pudiendo alcanzar dicha capacidad crítica en ninguna de las etapas posteriores a la infantil. Por otra parte, se reconoce que no es solo la disciplina de la filosofía la que capacita a desarrollar el pensamiento crítico, desde cualquier perspectiva que propicie la discusión y reflexión sobre los contenidos de la materia es posible desarrollar el pensamiento crítico.

### 1.2.3. Instrumentos de evaluación del Pensamiento Crítico.

Existen numerosos instrumentos utilizados en multitud de investigaciones para evaluar el pensamiento crítico, según los estudios revisados se aplican en estudiantes universitarios y de la etapa de la Educación Secundaria.

En este apartado se exponen los diferentes instrumentos empleados de carácter cuantitativo porque son los utilizados por los/as investigadores/as especialistas en este campo. Los instrumentos de carácter cualitativo se describen aquellos que mejor se adaptan para la recogida de información en las investigaciones.

Algunas de las investigaciones más relevantes en la temática mencionada se orientan con carácter cuantitativo con las pruebas más representativas según los instrumentos de evaluación. A continuación, se citan las pruebas más relevantes en este campo de estudio:

- La prueba de **Watson-Glaser (1984) Critical Thinking Appraisal (W-GCTA)**. Esta prueba es la más utilizada, consta de 80 ítems y 5 subs-tests que corresponden a las habilidades consideradas como relevantes para el pensamiento crítico. Consiste en pruebas psicométricas utilizadas a estudiantes, profesionales del sector administrativo. Consiste en una serie de inferencias de opción múltiple y el individuo tiene que elegir una de las respuestas. El tiempo de estimación de la prueba es de unos 40 minutos para

el cuestionario de las cuarenta preguntas y de 60 minutos para el cuestionario de las ochenta preguntas. Esta prueba es muy comúnmente utilizada en los bufetes de abogados para demostrar las habilidades cognitivas y críticas que poseen sus empleados, ya que suele medir la claridad de la comprensión desde múltiples perspectivas y la capacidad de razonar. El test W-GCTA fue desarrollado por Watson y Glaser (1984) en 1925. Las pruebas se orientan a evaluar la capacidad de pensamiento crítico y la toma de decisiones; resoluciones de problemas, la creatividad, la experiencia; formular las inferencias correctas; reconocer los supuestos; hacer deducciones; llegar a realizar las conclusiones; e interpretar y evaluar los argumentos. La valoración crítica de pensamiento Watson y Glaser (1984) está diseñado para averiguar si el individuo posee razonamiento analítico y lógico.

- La prueba de **Cornell Critical Thinking Test (CCTT)**: fue publicada en 1971 por Ennis y Smith, y empleada en 1985 en la Universidad de Illinois en urbana-Champaign y en la Universidad de Cornell (Estados Unidos de América). Consta de dos niveles diferentes: el nivel X consta de 71 preguntas de opción múltiple que evalúa la habilidad del estudiante: la inducción, la deducción, la credibilidad y la identificación de supuestos. El nivel Z incluye 52 preguntas que incluyen las habilidades del nivel X y, además: la semántica, la definición y la predicción en experimentos de planificación. En este nivel las/los estudiantes se les pide que determinen si las conclusiones se derivan de forma lógica, contradicen o no lo hacen. Los ítems de la prueba se dividen en secciones relacionados con las diferentes habilidades que pueden incentivar el pensamiento crítico. La temporalidad es de unos 50 minutos de duración. La prueba se orienta para enseñar las habilidades de pensamiento crítico, para predecir el rendimiento del alumnado, para evaluar los conocimientos para una prueba para la universidad, para el empleo, etcétera.
- Prueba de **Ennis-Weir Critical Thinking Essay Test (CTET)**: fue publicado en 1962 y más tarde reformado en 1985 por Robert Ennis y Eric Weir, este test evalúa la capacidad de las personas para componer un



argumento, se identifican las variables del razonamiento, la hipótesis, los supuestos, resolución de problemas, etcétera, el nivel al que se orienta son a estudiantes de educación secundaria obligatoria y a nivel superior, se comprobó que este test no posee idoneidad para emplearse al alumnado de Educación Primaria, debido a que solo parafraseaban con las preguntas del test. El test se ha orientado hacia la evaluación de grupos de asignaturas para determinar la rama de la especialidad que el individuo desea realizar, antes de elección de la materia a cursar. Consta de la lectura de un texto y adecuar tu respuesta a lo que te exige la evaluación del test. La duración es de 10 minutos de lectura y 30 para responder a las afirmaciones siempre justificadas, hacen un total de 40 minutos empleados para la realización del test. Incorpora el punto de vista del individuo, identificar las razones, ofrecer buenas razones, reconocimiento de otras posibilidades, etcétera.

- Prueba **California Critical Thinking Skills Test (CCTST)**: esta prueba creada por Facione P. y Facione N. en 1992 en The California Academic Press, el propósito de esta prueba consiste en evaluar el pensamiento crítico y las habilidades de razonamiento del individuo, y obtener datos para la evaluación e investigación de programas en el desarrollo del pensamiento crítico. Se orienta a estudiantes de nivel universitario. La validez está respaldada por el National Consensus Statement of Critical Thinking (conocido como Reporte Delphi) y por una réplica de investigación realizada en la Universidad de Pennsylvania (patrocinada por Departamento de Educación de Estados Unidos). Las rúbricas de puntuación son esquemas explícitos para clasificar productos o comportamientos en categorías que varían a lo largo de un continuo. Pueden ser utilizados para clasificar prácticamente cualquier producto o comportamiento, tales como ensayos, informes de investigación, portafolios, obras de arte, recitales, presentaciones orales, actuaciones y actividades de grupo. Los juicios pueden ser autoevaluaciones del alumnado; profesorado, personal supervisor del trabajo de campo, y personal revisor externo. Las rúbricas se pueden utilizar para proporcionar retroalimentación formativa al estudiantado, para poder calificar al alumnado, y para evaluar los

programas. Las calificaciones se clasifican en: puntuación holística, puntuación global y holística para cada comportamiento. Y rúbricas analíticas, con puntuación holística separada de las características específicas de un comportamiento.

- Prueba **Halpern Critical Thinking Assessment using Everyday Situations (HCTAES)**. Esta prueba elaborada por Diane Halpern (1996) Evalúa el pensamiento crítico mediante situaciones cotidianas con ejemplos de la vida diaria. La prueba se representa en cinco dimensiones del pensamiento crítico, como el razonamiento verbal, el análisis argumentativo, la hipótesis, la probabilidad y la incertidumbre, la toma de decisiones y resolución de problemas. Es la única prueba que utiliza múltiples formatos de respuestas, y permite demostrar la capacidad de pensar sobre temas cotidianos. Se orienta como prueba para evaluar los resultados del aprendizaje, comprende las edades a partir de los 15 años. La prueba consta de veinte escenarios posibles del día a día, cada uno de los cuales se describen y se presentan utilizando un lenguaje común. Para cada escenario a los/las encuestados/as se les exige una respuesta abierta justificada, que es seguida por una de elección obligatoria de opción múltiple (para seleccionar la mejor alternativa). La puntuación total se pondera aproximadamente por igual entre las respuestas construidas y de las preguntas obligatorias. El índice de fiabilidad es de 0,77.
- Prueba **PENCRISAL**. Esta prueba es elaborada en español por Saiz, C. y Rivas, S. (2010). Consta de 35 preguntas que se configuran en torno a 5 factores: razonamiento deductivo, inductivo y práctico, toma de decisiones, y solución de problemas. Cada uno de los factores se compone de 7 ítems. En la distribución de las situaciones-problema, en cada factor, se ha tenido en cuenta la selección de las estructuras más representativas de cada uno de ellos. Estos factores, pues, representan las habilidades fundamentales de pensamiento y dentro de cada uno de ellos, encontraremos las formas de reflexión y resolución más relevantes en nuestro funcionamiento cotidiano. El orden de presentación de los ítems ha sido aleatorio, pero cuidando que no aparecieran de forma consecutiva varias situaciones que pertenezcan a un



mismo factor. La forma de administración del PENCRISAL se realiza en versión informatizada, a través de Internet, y permite su aplicación tanto individualmente como colectiva. Los criterios de corrección utilizados para esta prueba se establecen en base a 3 valores estándar: 0 puntos: cuando la respuesta dada como solución del problema es incorrecta; 1 punto: cuando solamente la solución es correcta, pero no se argumenta adecuadamente (identifica y demuestra la comprensión de los conceptos fundamentales); 2 puntos: cuando además de dar la respuesta correcta, justifica o explica por qué (en donde se hace uso de procesos más complejos que implican verdaderos mecanismos de producción). PENCRISAL no tiene limitación de tiempo de administración, pero la duración promedio estimada para su resolución completa se encuentra entre los sesenta y noventa minutos.

- **Cuestionario de Pensamiento crítico de Santiuste *et al.* (2001) (CPC 2).** Esta prueba se compone de un cuestionario compuesto por treinta afirmaciones elaborado por Santiuste *et al.*, cada respuesta se compone de uno a cinco rangos, que hacen referencia desde estar totalmente en desacuerdo a estar totalmente de acuerdo. Evalúa la comprensión escrita y la dialógica del individuo. Esta prueba se divide en cinco dimensiones; la pragmática, la contextual, la lógica, la dialógica y la sustantiva, basados en las dimensiones que propone Paul (1987, citado en Santiuste *et al.*, 2001. Al ser la prueba elegida para la investigación no se detallan más aspectos de la prueba. Todo lo concerniente a ella se describe en el apartado de la investigación.

Existen multitud de pruebas de carácter cualitativo empleadas para realizar este tipo de investigaciones, en cuanto a la recogida de datos las más utilizadas, suelen ser la prueba documentada, grupos de discusión, fotografías o diapositivas, entrevistas, estudio de casos, grabación de audio y grabación en video.

La prueba documentada se emplea para proporcionar conocimiento de fondo y comprensión de los temas propuestos. Algunas ventajas que proporciona esta prueba son que: iluminan los temas concernientes a un plan de estudios o a un método de enseñanza; proporcionan contexto, experiencia y comprensión; y son un medio fácil de

obtener impresiones de otras personas. En cuanto a los inconvenientes; la temporalidad, se tarda en tener los documentos; estos documentos pueden ser difíciles de obtener; y ciertas personas pueden no querer compartir los documentos «confidenciales» (Hopkins, 1989).

El grupo de discusión o reflexión otorga al estudiante libertad para observar, pensar y dialogar. Algunos estudios sobre la utilización del grupo de discusión encuentran en este tipo de prueba libertad en la toma de decisiones del/ de la estudiante, al igual que las entrevistas abiertas o historias de vida, ya que trabajan con la lingüística. Debido a que cuando una persona se expresa en determinada situación, en el cual se reproduce en el grupo y puede cambiar de objetivo, debido a la complejidad que proporcionan las Ciencias Sociales, facilitando la discusión entre el grupo. Canales y Peinado (1995) apuntan a analizar la estructura del discurso, ya que constituyen una de las técnicas más «adecuada y productiva» para la investigación en las Ciencias Sociales, por su carácter espontáneo a la hora de reproducir las respuestas por parte de los/as participantes, ya que se influyen mutuamente, y responden a las ideas y comentarios que se generan en la discusión. Algunas de las características de utilizar el grupo de discusión en la temática a analizar en el aula, según McDale (citado en Santiuste *et al.*, 2001) menciona las siguientes:

- Modelan el pensamiento crítico y originan una particular situación de «laboratorio» en la que los/as estudiantes pueden utilizar y hacer progresar sus destrezas de pensamiento crítico.
- Ensalzaban los procesos de análisis de la información.
- Están contextualmente basados, es decir, los estudiantes deben comprender los matices aportados por el contexto, y hacer referencias y análisis de acuerdo con ellos.
- Desafían a los estudiantes a realizar identificaciones y tomar posiciones respecto de las situaciones que viven y de sus propias creencias.
- Estimulaban a los estudiantes a imaginar alternativas de pensamiento y a indagar sus puntos fuertes y débiles.
- Ayudan a los estudiantes a integrar sus aprendizajes, incorporando la teoría en la práctica y la práctica en la teoría.



- Capacitan a los/as estudiantes para desarrollar destrezas de escuchar críticamente, lo que es relevante, dado que escuchar y comprender los matices y la diversidad de los procesos de pensamiento de los demás es tan importante como desarrollar el pensamiento de uno mismo.
- Proporcionar oportunidades para que los/as estudiantes desarrollen y prueben las teorías acerca de cómo funcionan las personas y las organizaciones.
- Ayudan a los/as estudiantes a desarrollar habilidades de trabajo en equipo, aprendizaje cooperativo.
- Ayudan a los/as estudiantes a experimentar, explorar y someter a prueba procedimientos alternativos de pensamiento.
- Facilitan la consideración de perspectivas diferentes mientras otros estudiantes presentan ideas, análisis y soluciones que no se le habían ocurrido a uno mismo.

En cuanto al empleo de las fotografías son un medio visual que recoge incidentes críticos en las aulas, y facilitan al docente un medio para suministrar puntos de referencia para discusiones. Las ventajas de este tipo de prueba son: se puede obtener provecho observando las imágenes el alumnado y originando la discusión; y facilita la recogida de información como instrumento de observación, obteniendo comentarios de los/as estudiantes y del profesorado participante en ese momento. En cuanto a los inconvenientes: puede mostrar situaciones aisladas, que dificultan el lugar donde se tiene que estar a la hora concreta, se concentra en los individuos y no en el grupo clase; la selección de las imágenes; pueden distraer bastante; no originan diálogo por ellas mismas y la duración de la exposición (Hopkins, 1989).

La entrevista en la investigación de aula puede tener varias formas. La más común es la empleada por el profesorado/alumnado, aunque esta suele llevar demasiado tiempo en su realización, suele ser más rentable realizar dicha entrevista con todo el grupo de clase. Una de las características es que suele ser una fuente muy valiosa de información para los que tienen que observar o realizar la entrevista, esta proporciona una gran diversidad en datos. Algunas de las características que se establece es el rol del observar/docente, el cual debe de tener paciencia, ser comprensivo, etcétera, ante la persona entrevistada; la neutralidad es esencial en este tipo de pruebas; naturalidad, para

que la entrevista puede recabar toda la información posible; proporcionar al alumnado la facilidad de poder exponer sus propias ideas (Hopkins, 1989).

Algunas de las ventajas que proporciona la entrevista es que el profesorado entra en contacto con el alumnado; se produce un estado de relajación entre el profesorado y alumnado; el/la docente extrae la información directamente y no a través de una larga indagación; la comodidad que proporciona, pudiéndose realizar en cualquier lugar. En cuanto a los inconvenientes: la temporalidad que hay que dedicarle es mayor; la dificultad de expresión del alumnado puede resultar dificultosa en la recogida de la información (Hopkins, 1989).

Otra de las pruebas para el profesorado es el estudio de casos, que proporciona un análisis formal y bastante definido de un aspecto concreto del comportamiento educativo o de la vida en el aula. Algunas ventajas que proporciona esta prueba son: es un medio sencillo para trazar el progreso de un curso o grupo investigado; la información obtenida proporciona datos más exactos y representativo que cualquier otro método, ya que complementan los datos obtenidos por muchos métodos. En cuanto a los inconvenientes: debe de ser exhaustivo, por tanto, habrá que dedicar mucho tiempo para prepararlo y escribirlo; el profesorado dispone de retroalimentación solamente después de un lapso de tiempo (Hopkins, 1989).

La grabación de audio, es uno de los métodos más empleados en la investigación. Al necesitar un registro concreto, éstas aportan gran cantidad de información exacta. Para el uso de este método es necesario adquirir conocimiento previo antes de iniciar el estudio. Antes de iniciar la grabación se les debe de pedir permiso a toda persona que vaya a ser grabada y participe en la investigación, se debe de asegurar la función del micrófono y de la temporalidad de la memoria a emplear. Las ventajas encontradas suelen asociarse a: la exactitud de la recogida de la información, proporcionando material de facilidad y calidad; la versatilidad, se puede dejar de grabar en cualquier momento; plasma el seguimiento del desarrollo de un grupo. En cuanto a los inconvenientes; no posee imagen visual; la transcripción resulta poco práctica por problemas de tiempo y dinero; emanan enormes cantidades de materiales y a veces puede ser que no aporten información relevante; puede producir distracción en el



alumnado; puede romper la continuidad por los problemas prácticos de operar con la grabadora (Hopkins, 1989).

La grabación de video es un método que facilita la comprensión del grupo y facilita la recogida de los datos. Permite al profesorado observar rápidamente muchas facetas de su enseñanza y proporciona información decisiva para la investigación. Los beneficios que aporta a la enseñanza son: la obtención del material visual para comprender mejor la práctica; nos proporciona un diagnóstico de la educación; y es un medio que examina en detalle cada instante captado por la cámara. Las ventajas que proporciona son: que permite revisar constantemente todas las situaciones; nos facilita la identificación del origen de un problema; y se pueden observar las pautas de comportamientos del profesorado y del alumnado. En cuanto a los inconvenientes: puede distraer al alumnado en el proceso de grabación; el alumnado puede estar cohibido y no expresarse libremente; el equipo puede tener un coste elevado.

De las pruebas de tipo cualitativas descritas, las empleadas en esta investigación son la prueba documentada; se elaboró por los/as estudiantes en la etapa de la investigación-acción, orientada a fomentar el pensamiento crítico en los/as estudiantes de la Educación Primaria. El grupo de discusión se compuso de ocho estudiantes, que acudieron a su presentación voluntariamente. La grabación en video consistió en grabar al grupo de reflexión para poder evaluar la dimensión dialógica del alumnado, junto con la transcripción de la misma. El empleo de las fotografías constituyó el final de la prueba en la última etapa, dentro del grupo de reflexión, para evaluar la dimensión dialógica emitida tras el visionado de las ilustraciones, emitiendo por parte del alumnado las percepciones según sus propios criterios.



UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA

# La Necesidad De Una Pedagogía Crítica En La Educación

*«...saber que cambiar es difícil, pero posible, es tan fundamental para el educador que, si es progresista, se compromete en la práctica de una pedagogía crítica»*

*Freire, 2006, p. 127.*



UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA

### 1.3. La Necesidad De Una Pedagogía Crítica En La Educación

Si analizamos el término de «Educación», encontramos gran cantidad de acepciones que, acertadas o no, designan el término en cuestión. Algunos autores entienden el concepto como formación, otros como instrucción, socialización, enseñanza o adoctrinamiento, etcétera. Según la Real Academia de la Lengua Española, emplea varias definiciones, una de ellas hace referencia a la «acción y efecto de educar», y la otra a «instrucción por medio de la acción docente». Ambas definiciones permiten situarse en un espacio educativo, pero la primera definición implica posicionarse directamente a la acción y efecto de educar, es decir, se visualiza el resultado de la acción determinada por el propio acto del/ de la estudiante, mientras que la segunda definición evoca recibir la formación a través de un medio que es la acción docente, implica que el personal docente actúe como instructor y no como guía como se ha demostrado con las nuevas metodologías, empleadas en la Educación Infantil y Primaria que inician en el/la estudiante la motivación, la curiosidad por describir por sí solo el mundo que les rodea.

Para Aristóteles el concepto de educación es «la acción de educar», es un proceso continuo, constante en el tiempo, es un proceso de perfeccionamiento que nunca termina, ese proceso dura lo que dura la vida de la persona.

Quintana (1995) afirma que el vocablo no es unívoco, aunque tampoco equívoco, sino que según la Lógica tradicional es análogo, justificando así que se utilice una misma palabra para referirse al término en cuestión.

Esteve (1983) por su parte, postula que cuando hablamos de Educación nos encontramos ante un asunto más fenomenológico que lingüístico y añade:

El intento de definir un término aisladamente sin estudiar los puntos de contacto y de separación con los términos que designan fenómenos muy próximos, suele conducir (...) a conceptos de límites imprecisos en los que pueden quedar incluidas, o por lo menos no claramente demarcadas, realidades cualitativamente distintas. (p.12)

Lo cierto es que el término se utiliza para contener todo aquello que su doble vertiente etimológica nos permite, que no es poco: por un lado, *educare* –nutrir, guiar, transmitir–, que contiene la idea del cuidado; y por otro, *educare* –sacar fuera–, que inspira el rescate de lo que cada ser humano tiene dentro y puede explotar. Esta aparente contradicción es la antonimia que le da sentido a la educación, Quintana (1995) expone:

Creemos que la concepción antinómica es esencial a la idea de educación, pues muestra lo que más caracteriza a ésta, a saber, las alternativas y zozobras de actuación que plantea a quien es consciente de lo que se propone hacer cuando va a educar. (p. 215)

Para encontrar algunos ejemplos, basta con acercarnos a autores que influyeron y continúan haciéndolo en la filosofía pedagógica y en las diferentes teorías de la educación. Comencemos con Kant (1983) –influido a su vez por Rousseau (1992)– y enmarcado en la corriente de la Ilustración, entiende como *educación*, los cuidados –sustento, manutención–, «la disciplina y la instrucción, insistiendo en que la disciplina convierte la animalidad en humanidad, y que la falta de ésta es un mal mayor que la falta de cultura» (p.29), pues ésta puede adquirirse más tarde, mientras que la barbarie no puede remediarse en ningún caso. Su concepción se centra en la intensa creencia del progreso moral –no material, no intelectual– de la humanidad –no del ser humano como individuo, sino como especie– y de la perfección de sus disposiciones naturales, Kant (1977) expone:

La condición formal bajo la cual tan sólo puede la naturaleza alcanzar su última intención, es aquella constitución de las relaciones de los hombres unos con otros, que permite oponer en un todo, llamado sociedad civil, una fuerza legal a los abusos de la libertad, que están en recíproco antagonismo, pues sólo en esa constitución puede darse el más alto desarrollo de las disposiciones naturales. (p. 420)

Por supuesto, como pensador burgués de la época, cuando habla de la humanidad, no se refiere a la educación de todos los seres humanos: no está patrocinando las escuelas públicas, cuando Kant (1983) se refiere a las *escuelas públicas* lo hace en contraposición a *la enseñanza doméstica*. Él aboga por las escuelas privadas, pues no confía en el Estado para tales fines:

¿De dónde debe venir, pues, el mejor estado del mundo? ¿De los príncipes o

de los súbditos? ¿Deben éstos mejorarse por sí mismos y salir al encuentro, en medio del camino, de un buen gobierno? Si los príncipes deben introducir la mejora, hay que mejorar primero su educación (...). Sólo podemos esperar que el bien venga de arriba, cuando su educación sea la mejor. Por esto, lo principal aquí son los esfuerzos de los particulares, y no la cooperación de los príncipes. (p.37)

Tampoco defiende la coeducación, Kant (1983) hace referencia continua a la educación de los hombres sin nombrar en ningún momento a la mujer –pudiéndose interpretar este uso del masculino como la forma no marcada que tiene el lenguaje para incluir ambos géneros–, ni la formación a lo largo de toda la vida. Kant rechaza la educación formal y no formal a lo largo de la vida, únicamente contemplando la informal como imperecedera:

¿Cuándo debe durar la educación? Hasta la época en que la misma Naturaleza ha decidido que el hombre se conduzca por sí mismo, cuando se desarrolla en él el instinto sexual; cuando él mismo pueda llegar a ser padre y deba educar; aproximadamente hasta los dieciséis años. Pasado ese tiempo, puede emplear aún los recursos de la cultura y aplicar una disciplina disimulada, pero no una educación regular. (p. 42)

Pero tampoco incluye dentro de su concepción las técnicas de condicionamiento propias del conductismo:

Al hombre se le puede adiestrar, amaestrar, instruir mecánicamente o realmente ilustrarle. Se adiestra a los caballos, a los perros, y también se puede adiestrar a los hombres. Sin embargo, no basta con el adiestramiento; lo que importa, sobre todo, es que el niño aprenda a pensar. (p. 39)

Kant (1983) expone con este método que podría remediar la barbarie irreparable en el ser humano y que por el contrario otros autores reconocidos, como Skinner (2001) en determinados momentos históricos y en un intento de objetividad científica, sí las consideran:

Ahora bien, si está en nuestras manos crear cualquier situación que sea agradable a una persona, o eliminar cualquier situación que le desagrade, podemos controlar su conducta. Si queremos que una persona se comporte de una forma determinada, nos bastará con crear una situación que le agrade, o con eliminar una situación que le desagrade. Como resultado, aumentará la probabilidad de que se comporte de la misma forma en un

futuro. Y esto es precisamente lo que queremos. Técnicamente, se llama «refuerzo positivo. (p. 272).

Si nos acercamos un poco más a nuestra realidad histórica y geográfica, y para ilustrar una concepción educativa diferente a las citadas, podemos resaltar la otra visión educativa la tradicional, convirtiéndose en este momento la educación en un instrumento ideológico, y adquiriendo un marcado carácter revolucionario. Puelles (1999) afirma que:

La educación, considerada como un privilegio de la clase dominante, va a ser destinada a la promoción del «proletariado y del campesinado» y que «los nuevos maestros no serán solamente educadores del pueblo, sino también cooperadores en la lucha ideológica que se cierna sobre toda la nación», y en pro de la educación popular, se crean las milicias de la cultura con el fin de alfabetizar a la población adulta y combatiente, así como los institutos para obreros. (p. 290-291)

La pedagogía crítica nace conceptualmente del surgimiento de la «Teoría Crítica» en los inicios del siglo XX, en el marco de la lucha por la dialéctica entre la modernidad y la postmodernidad. En este contexto entre las injusticias, la pobreza, los conflictos entre pobres y ricos, los opresores y los oprimidos, nace en la Universidad de Frankfurt el «*Instituto para la Investigación Social*» conocida como la Escuela de Frankfurt. En ella se fraguarán los pensadores que plantearán el cambio en la educación, siendo de la tradicional a la crítica. Autores destacables como Horkheimer (1974) en la primera generación y Habermas (1989) en la segunda, optan por la razón, por la racionalidad en el ser humano, a través de la comunicación. Habermas (1987) plantea una comunicación dialógica, expresando todo lo subjetivo en el ser humano y es expresado a través de lo colectivo, ya que busca transformar a la sociedad a través del lenguaje.

Las bases teóricas de la pedagogía crítica se remontan a la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt y a la ética de la teología de la liberación, aunque si existe un autor al que se le puede atribuir el surgimiento de esta corriente educativa, es al educador Freire (1980), quien con su «*Pedagogía del oprimido*» –escrito resultante de sus



experiencias educativas en el desdichado noreste brasileño de los sesenta<sup>15</sup>–, suministra un impulso internacional a esta filosofía educativa. Más adelante, otros autores como Apple (1986), Giroux (2001), McLaren (1997) o Kincheloe (1993) han contribuido notablemente –y continúan haciéndolo– a esta perspectiva educativa, ampliando y mejorando con sus reflexiones el corpus teórico que da sentido de la misma.

La pedagogía crítica se nutre de las teorías sociales críticas, que resaltan el concepto de «cultura» dominante, aunque en ella se integren prácticas sociales que falsamente son integradas por ella. Para desarrollar la idea de una pedagogía crítica es esencial basarse en problematizar los hechos presentes, construir procesos de comunicación, empleando el razonamiento y aprendiendo a dialogar, desarrollando la capacidad crítica en el/la estudiante. Como expuso Horkheimer (1974) «la forma de entender la teoría crítica es incorporar al conocimiento legítimo la denuncia del sufrimiento humano originado por las injusticias y los abusos del capitalismo» (p.223).

El objetivo fundamental de la pedagogía crítica, se puede decir que ésta defiende que la educación es un instrumento para la emancipación y liberación del ser humano, desde la que se deben promocionar prácticas educativas en pro de la construcción de un mundo verdaderamente justo y solidario con los grupos sociales más desfavorecidos. Rescatamos la definición de Weiner (2008) por presentar una definición total de una ambiciosa teoría radical:

La pedagogía crítica es un modo de ver, de analizar y de intervenir en operaciones de poder en el interior de diversos lugares de aprendizaje, más en concreto en las escuelas; es una teoría crítica de la educación que nace de la necesidad de comprender mejor cómo la educación, disfrazada de política educativa, la pedagogía, el desarrollo curricular y la evaluación oprimen, marginan y acallan a los estudiantes, especialmente a aquellos y aquellas que proceden de la clase obrera. (p.96)

Una manera para alcanzar la justicia social radicaría en el planteamiento de críticas al sistema escolar y a la educación tradicional –que perpetúa y reproduce las

---

<sup>15</sup> Para entender a Freire hay que acercarse al contexto en el que desarrolló su método pedagógico de alfabetización de adultos, pues fue en su práctica donde él mismo descubrió la necesidad de colaborar en la concientización de su pueblo: en un país que, en 1962, contaba con veinticinco millones de habitantes, 15.000.000 eran analfabetos y no tenían derecho al voto (Montero Vives, 1975).

desigualdades sociales–, así como a la realidad social y política en la que se llevan a cabo estos procesos educativos (Freire, 1980, Apple, 1986 y 1996; McLaren, 1997 y Giroux, 2001). De este modo, sólo una ciudadanía crítica se puede construir en una sociedad pluralista y auténticamente democrática, justamente lo contrario a lo que el presente es.

En la actualidad vivimos verdaderamente un momento de sumisión y desprecio constantes hacia la dignidad humana. El capitalismo se ha apoderado de nuestras vidas siendo absorbidas por el consumismo y, en consecuencia, lo social, lo cultural y lo humano ha quedado subsumido en el capital.

Parece que vivimos en un «*mundo al revés*», así lo concibe Galeano (2004) en su ensayo «Patatas arriba: la escuela del mundo al revés», en el que afirma que el *mundo al revés* está a la vista:

El mundo al revés premia al revés: desprecia la honestidad, castiga el trabajo, recompensa la falta de escrúpulos y alimenta el canibalismo. Sus maestros calumnian a la naturaleza: la injusticia, dicen, es ley natural (...) La aptitud más útil para abrirse paso y sobrevivir, el *killing instinct*, el instinto asesino, es virtud humana cuando sirve para que las empresas grandes hagan la digestión de las empresas chicas y para que los países fuertes devoren a los países débiles, pero es prueba de bestialidad cuando cualquier pobre tipo sin trabajo sale a buscar comida con un cuchillo en la mano. (pp. 5-6)

Dónde las grandes multinacionales que están constantemente contaminando cruelmente, destruyen el medio ambiente a pasos desorbitados, son las empresas con mayor éxito y encuentran respaldo en los grandes órganos de justicia; y dónde los países ricos se vanaglorian en cumbres mundiales hablando del derecho que tiene toda persona a alimentos sanos y nutritivos, son los mismos que relocalizan sus fábricas en los mal llamados *países en desarrollo*, haciendo que estas tierras queden yermas sin ningún tipo de remordimiento.

A todo ello se le suma la invidencia de la clase media occidental, que se encuentra inmersa en la indiferencia e inmunizada ante los problemas del *otro*, porque las relaciones propias del capitalismo postindustrial así lo determinan. Las destrezas publicitarias incitan al consumo extremo y alimentan la importancia de la imagen frente

al *ser-humano*, insinuando que la felicidad se compra con dinero. Los medios de comunicación bombardean con los acontecimientos más rocambolescos, desagradables y apocalípticos que ocurren a lo largo y ancho del planeta, promoviendo que lo extraño parezca normal y viceversa. Y todo esto se traduce en miedos: miedo a tener que preocuparnos demasiado por algo más que no seamos nosotros mismos, miedo a una auténtica democracia.

Por todo esto, se observa una necesidad urgente de una pedagogía crítica, de la insubordinación y transgresora, que invada las instituciones educativas y que las entienda como espacios de lucha y de construcción de las voces propias de cada grupo humano, para que desde ellas se fomente una cultura verdaderamente democrática, Steinberg (2008) expone que la crítica es el hilo con el que está tejida la democracia, y que debemos ser sensibles a los lugares en los que se entrecruzan la pedagogía, la política y el poder.

Siendo la escuela uno de estos lugares donde poder luchar contra esa invisibilidad que parece apoderarse de la especie humana desatando una locura, la escuela resulta una institución determinante para la reproducción de las tendencias sociales, culturales y económicas y, por tanto, es en parte la responsable de producir sujetos activos o pasivos. Steinberg (2008) reconoce que la educación nunca es neutral, e incidiendo en que la pedagogía crítica tiene un marcado carácter político.

Esteve (1983) se pronuncia diciendo que:

El criterio que separa a los procesos de manipulación de los intentos de influencia, sin los cuales la educación no tiene sentido, es exactamente el de la conciencia del sujeto que aprende de qué es exactamente lo que se está haciendo y de cuál es la meta real que se pretende conseguir. (p.15)

Según Giroux (1984) se distinguen tres corrientes de pedagogía; la conservadora-tradicional, liberal y la crítica. La que nos incumbe es la pedagogía crítica que se distingue de la pedagogía liberal en que es una educación nueva en la que no solo propone una revolución de prácticas de enseñanza sino una transformación política de la sociedad tomando la pedagogía como punto de partida. Giroux (2005) asevera que:

La historia de la educación proporciona una literatura rica y amplia para

analizar la pedagogía como una práctica moral y política a través de la cual el conocimiento, los valores, y las relaciones sociales se despliegan dentro de relaciones desiguales de poder, para producir formar particulares de ciudadanía e identidad nacional. (p.132)

Los educadores que se reconocen en la pedagogía crítica han de actuar como intelectuales transformadores que hallen en el aula un espacio en el que recrear un nuevo orden moral para cuestionar las verdades universales impuestas desde fuera. En esta recreación, actuarán como guías del alumnado, y, por tanto, la influencia es un hecho. Giroux (1990) desvela que al politizar la enseñanza el personal docente está cumpliendo una tarea social y política:

Como intelectuales deberán combinar la reflexión y la acción con el fin de potenciar a los estudiantes con las habilidades y los conocimientos necesarios para luchar contra las injusticias y convertirse en actores críticos entregados al desarrollo de un mundo libre de opresiones y explotación. (p.36)

Giroux y McLaren (1998) expone no entender a los/las docentes conservadores/as que piensan que en las aulas no haya lugar para la política, pues de este modo están dándole la espalda a los problemas del mundo, a los asuntos sociales y a todo aquello que tenga que ver con mitigar el sufrimiento humano:

En este discurso, las aulas se convierten en una comunidad aislada, sin contacto con el mundo, un espacio de conformidad en el que el significado de la educación se ha reducido a respetar las «zonas de comodidad» de los alumnos y alumnas y a perpetuar las prácticas gubernamentales y sociales que se dan en la actualidad, por corruptas y antidemocráticas que sean (...) No se trata de una educación; es un alejamiento del individuo y de la sociedad. (p.21)

Otro elemento esencial en la comprensión de la pedagogía, la educación y prácticamente la sociedad es la «política», sin ella no se conformarían el Estado, existente en los países democráticos, pero en este ámbito se considera una fuerza degenerada que relega a otras esferas y prácticas eliminadas en su mayor parte de la educación pública y superior, pero pone en peligro al considerar a la pedagogía como una praxis de acción que debe entenderse, como el resultado de numerosas luchas, ya



que se conforma como un proyecto ético y político comprometido con la justicia social y económica (Giroux, 2005).

Para Bauman (citado en Giroux 2005, *In Search of Politics*, p.107) resalta el papel fundamental del docente en hacer frente a los intelectuales comprometidos en contra de las fuerzas dominantes neoliberales:

Los individuos no pueden ser libres a menos que sean libres de instituir una sociedad que promueva y proteja su libertad; a menos que juntos, fácil, al considerar el estado actual [peligroso] de la esfera privada/pública...Para lograr que el *ágora* [espacio público] sea apropiado para los individuos y la sociedad autónomos, se necesita detener, al mismo tiempo, su privatización y despolitización. Se necesita restablecer la conversación de lo privado en público. Se necesita reiniciar (en el *ágora*, no sólo en los seminarios de filosofía) el discurso interrumpido del bien común—que proporciona autonomía individual factible y por la que vale la pena luchar—. (pp.122-123)

En el mismo sentido se puede afirmar que lo que pretenden los opresores, en este caso los/las educadores/as bancarios, es manipular a los/as oprimidos/as en lugar de transformar la situación opresora. Se rescata las características principales que observa Freire (1980) en éstos para diferenciarlos fácilmente de los/as educadores/as críticos/as:

- *El educador es siempre quien educa; el educando, el que es educado.*
- *El educador es quien sabe; los educandos quienes no saben.*
- *El educador es quien piensa; el sujeto del proceso, los educandos son los objetos pensados.*
- *El educador es quien habla; los educandos quienes escuchan dócilmente.*
- *El educador es quien disciplina; los educandos los disciplinados.*
- *El educador es quien opta y prescribe su opción; los educandos quienes siguen la prescripción.*
- *El educador es quien actúa, los educandos son aquellos que tienen la ilusión de que actúan, en la actuación del educador.*
- *El educador es quien escoge el contenido programático, los educandos a quienes jamás se escucha, se acomodan a él.*

- *El educador identifica la autoridad del saber con su autoridad funcional, la que opone antagónicamente a la libertad de los educandos. Son éstos quienes deben adaptarse a las determinaciones de aquel.*
- *Finalmente, el educador es el sujeto del proceso; los educandos, meros objetos.*

(p. 78)

De este modo, la pedagogía crítica abre un espacio para que la comunidad educativa asuma su capacidad de transmutar el mundo a través de la crítica y de la capacidad de formular un proyecto de construcción de una democracia que todavía no está terminada.

Y encontrar en el aula un espacio donde el subalterno sea escuchado, puede comenzar a decir su palabra, la enseñanza debe de contribuir a formar una ciudadanía competente en la dialéctica, otorgando un gran poder a la educación: igual que puede oprimir, también puede liberar.

Si nos acercamos a la obra *Pedagógica del Oprimido* de Freire (1980), quien habla de este poder dicotómico de la educación, polarizándola en sus dos vertientes: la concepción bancaria de la educación y la concepción problematizadora de la misma.

Introducir el concepto de cultura con los campesinos alfabetizandos brasileños, como punto de partida del proceso, el método de Freire se valió de unas láminas en las que se mostraban, con dibujos, situaciones existenciales de los campesinos, situaciones cotidianas de su día a día. Pero el contenido de éstas no se pensó hasta que educadores y educandos, en encuentros informales alrededor del área a alfabetizar y a través de entrevistas, historias de vida y grupos de discusión, se encontraron en el diálogo, se conocieron y descubrieron los deseos y frustraciones que regían sus vidas, desvelando así el universo temático de los mismos. Después de este momento, ya sí se podía pensar en el contenido programático de las láminas, aquel que reflejara las necesidades y los intereses del alumnado.

Nuestro papel en el mundo (refiriéndose a los educadores) no es hablar al pueblo sobre nuestra visión del mundo, o intentar imponerla a él, sino

dialogar con él sobre su visión y la nuestra. (...) Es en la realidad mediatizadora, en la conciencia que de ella tengamos, educadores y pueblo, donde buscaremos el contenido programático de la educación (Freire, 1980, p.116).

El contenido programático surge entonces, en base al universo temático que corresponda a los/as educandos. En el caso de los alfabetizados con los que trabajó Freire (1980), campesinos en su mayoría, este universo se concretó en torno a asuntos relacionados con la naturaleza y las relaciones que el ser humano establecía con ésta. Por ejemplo, a través de la palabra generadora «arado», se proponían aspectos para la discusión como la valorización del trabajo humano, la reforma agraria o la relación del trabajo y el capital. «Las palabras generadoras deberían salir de este estudio y no de una selección hecha por nosotros en nuestro gabinete, por más técnicamente bien escogidas que estuviesen» (Freire, 2009, p.87).

Es la responsabilidad del/ de la docente reflexionar por ende sobre la naturaleza de la Educación y del sistema educativo. Como apuntaba Freire (1980) para generar un nuevo profesorado que responda a: para qué, por qué y para quiénes educamos, debe ser la matriz de nuestra labor y para ello debemos observar si lo que creemos ocurrido en el pasado es, a su vez, lo que ocurre en el presente.

La convivencia social dentro del régimen democrático necesita de las dos dimensiones de un marco legislativo y de una regulación ético-moral. La primera, depende de los órganos judiciales a los cuales la ciudadanía le otorga el poder mediante el voto; la segunda, depende del carácter exclusivo del individuo que forma parte de la sociedad. Si la ciudadanía no gozara de algunas de las dimensiones citadas, se desarticularía el sistema de Estado de Derecho que poseemos.

Queda expuesta la función de la educación, creadora de aprender y enseñar el camino correcto a elegir. La labor del/de la docente no puede ser una labor mecánica o técnica, debe de primar la materia prima del profesorado, que es el ser humano. La labor docente es, por tanto, saber adaptarse a esta situación con la mayor celeridad y certitud posible.

Por tanto, la finalidad del docente es crear un contexto de aprendizaje, es crear una sociedad a pequeña escala que debe funcionar replicando la real, no obstante,

reproducir la realidad en un microsistema que contradice la idea del cambio (Santisteban, A., y Pagès, J., 2009).

Es por este motivo por el que el/la estudiante debe de tomar el papel activo en la educación, comprender, entender y reaccionar sobre la propia educación cívica decidiendo así cuáles serán los valores que predominen en el aula constituyendo el contexto de aprendizaje: la tarea del/de la docente es prevenir una actitud o un comportamiento negativo o perjudicial (Pérez, 2008). Para fomentar lo ético y lo moral contamos con el concepto del aula democrática propuesto por Freire (1980) hasta la propia pregunta socrática que promueve Nussbaum (2001).

Habermas (1987) introduce los principios que fundamentan la pedagogía crítica para entender y fomentar una educación crítica:

- *La relación de la Teoría y la Práctica:* la relación existente entre la teoría y la práctica se basan fundamentalmente en la dialéctica que enriquece la reflexión crítica para transformar la realidad. En la investigación-acción la relación existente entre el docente y el alumnado es consensuada por ambas partes, y así constituye la acción y reflexión suponiendo la relación entre la teoría y la práctica. Freire expone la relación de ambas en la que se generan nuevas acciones.
- *La racionalidad Crítica Dialéctica:* hace referencia a la acción autónoma y la responsabilidad que tiene que desarrollar el docente, llevando al profesorado a un sistema anquilosado pedagógico erróneo.
- *La contextualización:* La pedagogía crítica favorece la educación produciendo el conocimiento, siempre teniendo en cuenta el contexto – hace referencia al conjunto de elementos socio-históricos, económicos, culturales, políticos, etcétera, relacionados con el estudiante–, propiciando las relaciones entre el alumnado y la realidad, para transformar la misma.
- *La investigación- Acción Deliberativa colaborativa:* la pedagogía crítica forma al docente en una didáctica fundamentada en la investigación-acción deliberativa y autónoma, que es llevada a cabo por los docentes

con sus discentes. Con esta perspectiva queda en el currículum los contenidos integrados y no como en la educación tradicional que quedaba fragmentada.

- *La finalidad ética:* la pedagogía crítica se centra en realizar el bien a través de la acción. Estando en una constante revisión por parte de los docentes, autoevaluándose, para alcanzar el objetivo práctico, el aprendizaje con fines éticos.

La pedagogía crítica intenta desde la educación «empoderar» a las personas para que sean capaces de poseer autonomía en sus vidas, que desarrollen la capacidad de cuestionarse todo lo que les cree una inquietud, practicar los valores, así como las creencias, para poder construir sociedades solidarias, justas, inclusivas, defensoras de la vida, etcétera. La pedagogía crítica considera al sistema económico insostenible debido a su deseo de controlar y deshumanizar a las personas.

Para McLaren (1997) vivimos en una cultura depredadora, que crea una «cultura asesina» de personas y al medio ambiente mediante las prácticas de opulencia y consumismo.

Por tanto el papel de los/las docentes se ven inmersos en una pedagogía crítica que nos aporta el poder de propiciar y facilitar las herramientas a los/las estudiantes para que se formen y sean individuos libres, democráticos, y conscientes de crear una sociedad participativa real, que tomen decisiones por los asuntos que les afectan, a la comunidad, al Estado y al mundo, generando una conciencia crítica, libre de ejercicio de pensamiento, reflexiva, fundada desde el razonamiento crítico necesario para no crear discriminaciones, aceptar la diversidad, la igualdad de oportunidad de acceso a la educación, política, a la cultura, etcétera, creando una sociedad justa, libre e inclusiva.

Por su otra parte, Kincheloe (1993) considera las implicaciones en el aula de la teoría sociocognitiva del constructivismo crítico favorables para iniciar los debates sobre las teorías sociales y psicológicas, y así poder fomentar esa pedagogía crítica. El trabajar desde la construcción de situaciones que producen una disonancia cognitiva, son el objeto de desarrollar papeles socráticos contrapuestos a los conceptos asimilados

por el alumnado, para desarrollar estrategias que cultiven la capacidad del alumnado para avanzar con sus propios métodos.

Al nivel más fundamental de instrucción, el constructivismo crítico implica que debería prestarse más atención a la asimilación y la acomodación crítica es de mucho más valor, tanto para el alumnado como para el profesorado postmoderno crítico, que el contenido de segunda mano del currículum estandarizado. (p.155)

Por su parte, Freire presenta las concepciones presentadas que se basan profundamente en la evolución del pensamiento latinoamericano que se desarrolla a partir del siglo XIX con una visión de liberación y democracia. Esta aspiración culmina en los años sesenta con la publicación de la *Educación como práctica de la libertad* de 1967. Con la publicación de *Pedagogía del Oprimido* en 1980 se inscribe una vía diferente que expresa una reflexión evolutiva y progresiva, cada vez más fundamentada en un pensamiento educativo crítico, con visión emancipadora y democrática en busca de la autonomía. Freire (1993) recurre a ideas educativas para servir a contrarrestar «la domesticación conservadora del proceso educativo escolar que establece una adecuación entre ideología del mercado libre y la democracia» (p. 106), siendo una ideología neoliberal dominante de la época.

Para poder fundamentar el pensamiento pedagógico de Freire (1993) hay que citar las fuentes con las que el autor trabajó a lo largo de su vida. Las principales fueron: todas las experiencias difíciles de la vida, a través de sus peregrinaciones por el mundo; de sus diferentes acciones sindicales y educativas; de su contacto humano con los otros. Es como Freire (1993) formó progresivamente su concepción de la educación.

Aunque a veces Freire recurra a las fuentes del existencialismo y cristianismo, es en la *Pedagogía de los oprimidos* donde se inspira en la dialéctica recurriendo al marxismo –Marx y Engels–, reivindicando la liberación de los seres humanos por ellos mismo y los modos de liberarse del mecanismo de opresión integrado en la estructura social que están al servicio de las clases dominantes. Freire (1980) define tres etapas para explicar el proceso de liberalización del oprimido del opresor, la titula la «Concientización»:



- Primera etapa - Mágica: cuando el oprimido reconoce la injusticia, pero se ve sometido al opresor y se ve incapacitado en la toma de decisiones.
- Segunda etapa- Ingenua: el oprimido reconoce la problemática existente, entiende la causa por la que lucha, pero no entiende las acciones del opresor. Pasa a la acción desarrollando el trabajo del opresor. Gana en lo individual, y no se dirige a sus iguales.
- Tercera etapa- Crítica: el opresor alcanza el entendimiento, observa los problemas con claridad, a favor de una comunidad, por tanto, entiende la relación del opresor con el oprimido, se rebela y se basa en la colaboración colectiva.

Según Freire (1980) la liberalización necesaria que logre humanizar al hombre necesariamente será fruto del esfuerzo humano para lograrlo. Desde la *Pedagogía del Oprimido*, Freire expone como la humanidad podrá obtener la liberalización en dos etapas independientes en el tiempo, aunque interrelacionadas, la primera, es dónde los oprimidos dejarán de estar sometidos, una vez comprometidos, transformaran el mundo; la segunda, una vez liberado el ser humano de la opresión, la pedagogía será libre y humanista.

La narración, cuyo sujeto es el educador, conduce a los educandos a la memorización mecánica del contenido narrado. Más aún, la narración los transforma en vasijas, en recipientes que deben ser llenados por el educador. Cuando más haya llenado los recipientes con sus depósitos tanto mejor educador será. Cuando más se dejen llenar dócilmente, tanto mejor educandos serán" (Freire, P., 1980, p. 76).

A Freire (1980) se le asocia en la educación de la nueva izquierda en la corriente de la pedagogía crítica donde se encuentran los autores más conocidos como Giroux (2005) y McLaren y Kincheloe (2008) entre otros. Freire al adoptar esta perspectiva educativa toma conciencia rápidamente de la experiencia de vida cotidiana, los fenómenos de injusticia, de discriminación, de marginación, de exclusión social, que dividen a la sociedad en opresores y oprimidos.

Freire (1993) propone una pedagogía que apunta a una visión utópica de relaciones sociales horizontales, que no sean impositivos y dominadores, basados en la comunicación sobre la dialéctica. Esta pedagogía es utópica, tal como anunciaba Freire, porque denuncia la realidad inhumana del mundo y anuncia al mismo tiempo la Teoría de la Acción que conlleva transformar la situación y asegurarse la liberación de los seres humanos.

Desde la *Pedagogía de La Indignación*, la transformación del mundo a la que aspira (2006) requiere sobrepasar la rebelión de explotar en la justa cólera frente a factores que deshumanizan, que aparecen como el punto de partida necesario pero insuficiente «a una posición más radical y crítica, revolucionaria fundamentalmente anunciadora» (p.92). Freire (1996) desarrolla esa necesidad de adoptar una postura rebelde frente a las injusticias sociales y de vencerlas –particularmente en «*Cartas a Cristina*», (Freire, 1996)–.

La radicalidad de la pedagogía de Freire (1996) se incluye en una perspectiva revolucionaria, ya que es fundamental y rompe drásticamente con la concepción dominante, conservadora, del proceso educativo escolar que Freire (1996) califica de bancaria, ya que analizaba aspectos políticos.

En la Pedagogía de la Autonomía somos invitados a pensar acerca de lo que los/las docentes deben de hacer y de saber en el proceso de enseñanza y aprendizaje, dado que vivimos en un mundo globalizado, donde los Derechos Humanos deben de prevalecer para lograr la transformación en la igualdad y la inclusión de todos los individuos en la sociedad. Freire (1996) expone la dificultad de educar desde la neutralidad, pero el poder que otorga al mundo para su transformación:

De la educación que, sin que nunca pueda ser neutra, puede estar tanto al servicio de la decisión, de la transformación del mundo, de la inserción crítica en él, como al servicio de la inmovilización, de la permanencia posible de las estructuras injustas, de la acomodación de los seres humanos a la realidad, considerada intocable. Por eso, hablo de la educación o de la formación, nunca del puro entrenamiento. Por eso, no solo hablo y defiendo, sino que vivo una práctica educativa radical, estimuladora de la curiosidad crítica, que busca siempre la razón o razones de ser de los hechos. (p.69)



Freire (1996) muestra la educación entre la interacción de educar y aprender, entre educar y enseñar. A la vez que solicita diálogo y respeto por el educando y por su concepción del mundo. El interés del autor por considerar la práctica docente indispensable para transformar la educación con una perspectiva crítica, progresista y necesaria en la sociedad actual, se manifiestan en los «Saberes necesarios para la práctica educativa» (Freire, 1996, pp. 27-92):

1. NO HAY DOCENCIA SIN DISCENCIA.

1. Enseñar exige rigor metódico.
2. Enseñar exige investigación.
3. Enseñar exige respeto a los saberes de los educandos.
4. Enseñar exige crítica.
5. Enseñar exige estética y ética.
6. Enseñar exige la corporificación de las palabras por el ejemplo.
7. Enseñar exige riesgo, asunción de lo nuevo y Rechazo de cualquier forma de discriminación.
8. Enseñar exige reflexión crítica sobre la práctica.
9. Enseñar exige el reconocimiento y la asunción de la identidad cultural.

2. ENSEÑAR NO ES TRANSFERIR CONOCIMIENTO

1. Enseñar exige conciencia del inacabamiento.
2. Enseñar exige el reconocimiento de ser condicionado.
3. Enseñar exige respeto a la autonomía del ser del educando.
4. Enseñar exige buen juicio.
5. Enseñar exige humildad, tolerancia y lucha en defensa de los derechos de los educadores.
6. Enseñar exige la aprehensión de la realidad.
7. Enseñar exige alegría y esperanza.
8. Enseñar exige la convicción de que el cambio es posible.
9. Enseñar exige curiosidad.

3. ENSEÑAR ES UNA Especificidad HUMANA

1. Enseñar exige seguridad, competencia profesional y generosidad.
2. Enseñar exige compromiso.
- 3 enseñar exige comprender que la educación es una forma de intervención en el mundo.
4. Enseñar exige libertad y autoridad.
5. Enseñar exige una toma consciente de decisiones.
6. Enseñar exige saber escuchar.
7. Enseñar exige reconocer que la educación es ideológica.
8. Enseñar exige disponibilidad para el diálogo.
9. Enseñar exige querer bien a los educandos.

La educación ha de ser considerada como la base de nuestra sociedad, mediante la que es posible hacerla mejorar para libertad y la justicia social, donde impere los ideales de paz. Toda la comunidad educativa debería comprometerse para hacer posible los ideales antes citados, ya que la humanidad avanza sin rumbo hacia un mundo perdido, donde el ser humano se aleja cada vez más de lo social, somos seres comunicativos, pero parece que hemos dejado de serlo, provocando conflictos que podrían perfectamente resolverse a través del diálogo.

La pedagogía crítica permite asumir posturas significativas frente a las realidades de injusticias, inequidad, exclusión y opresión que se presentan en los diferentes contextos, generando la posibilidad y exigibilidad del cambio de las estructuras, vemos la necesidad de formar gestores de cambio para el mejoramiento o brindar referentes básicos de lo que se puede ejecutar en un futuro. La pedagogía crítica es una prioridad y el objetivo por tanto parece muy difícil de alcanzar, quedando en manos de los/las educadores/as la responsabilidad de crear espacios donde poder fomentar la pedagogía crítica a través de la dialéctica, experiencias, modelar el razonamiento, ayudarles a identificar las situaciones o comportamientos, etcétera. En otras palabras, indicar al alumnado por qué es importante el buen razonamiento.

En el marco de la Educación Superior los programas académicos desarrollan estrategias para fomentar las competencias genéricas y habilidades en los/as estudiantes. Desde hace unos años, los indicadores educativos comienzan a vislumbrar la necesidad de analizar lo que se desarrolla en las diferentes disciplinas universitarias. El actual sistema educativo se ha enfocado en la necesidad de identificar habilidades de pensamiento que generen en el alumnado una postura crítica y reflexiva, relacionadas con la motivación hacia el pensamiento crítico.

Se debe de proponer un marco conceptual con solidez, que permita guiar sus acciones para obtener esos fines y formas apropiadas de evaluación para saber si se están alcanzando. Los fines últimos de la educación están relacionados con el dominio afectivo y con el desarrollo de actitudes o disposiciones en los/as estudiantes.



Numerosos estudios han planteado la evaluación de las capacidades en el alumnado universitario y sobre todo enfocadas a las habilidades de pensamiento crítico. El planteamiento de la Educación Superior por querer formar a estudiantes en un aprendizaje memorístico, ha anulado dicha capacidad. A pesar de los esfuerzos repetidos por las universidades de querer formar en las competencias enmarcadas en la Declaración de Bolonia en 1999 desde el Espacio Europeo de Educación Superior.

Una de las metas propuestas por el Plan Nacional de Educación de los Estados Unidos, son que los/as estudiantes universitarios/as fueran capaces de pensar de manera crítica, desarrollando la capacidad de comunicarse y de resolver problemas (Halpern, 1996).

La evidencia ha mostrado que los/as estudiantes son incapaces de realizar un tipo de pensamiento que las universidades están requiriendo. Se propone la investigación como metodología para alcanzar dicha meta, y enseñar al alumnado a pensar de manera crítica (Guzmán, 2006).

Desde la Educación Superior Europea se ha apostado por el desarrollo de las competencias o habilidades que capacitan al/ la estudiante a desarrollarse no solo académicamente sino también profesionalmente. De manera que implica la formación en habilidades de pensamiento crítico.

Los resultados aportados por las investigaciones muestran como el alumnado ha mejorado en algunas habilidades genéricas como trabajar en equipo, resolución de problemas, destrezas tecnológicas, etcétera, pero en detrimento de otras competencias genéricas como la lingüística, comprensión lectora, la capacidad crítica y autocrítica, capacidad de autocontrol, perseverancia, y un compromiso ético para colaborar en una sociedad más justa, entre otras, y las destrezas del conocimiento específicas.

El actual sistema por competencias suponía la integración de la metodología tradicional referente a «saber, conocer, dominar, comprender, aprender», más «analizar, aplicar, evaluar, comunicar, crear, desarrollar, diferenciar, elaborar, gestionar, mostrar, interpretar, investigar, resolver, respetar, razonar, planificar», etcétera, todo un complejo sistema, pero efectivo para que el alumnado se desarrolle y adquiere las competencias necesarias para la vida profesional y personal. Es decir, al concepto de competencias se

incorporan múltiples ingredientes como son los personales, sociales, valores, recursos cognitivos, etcétera, que deben de ser integrados en un orden ante la respuesta de problemas complejos en contextos bien definidos, tomando en consideración criterios sociales y éticos establecidos (Pérez, 2007).

Analizando el documento de verificación de títulos oficiales correspondiente al grado de Educación Primaria en la Universidad de Málaga del año 2013, se observa que en las asignaturas que componen la titulación se van desarrollando las competencias genéricas con respecto a: saber diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje, individualmente y en grupo proyectos; que los/as estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar los datos relevantes para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética; que sepan transmitir la información de ideas, problemas y soluciones; que el alumnado haya desarrollado habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía; que tengan conocimientos para poder resolver los conflictos; fomentar la lectura y el comentario crítico de textos; mantener una relación crítica y autónoma respecto de los saberes, los valores y las instituciones sociales públicas y privadas; entre otras.

Como competencias específicas en la asignatura de Educación para la Ciudadanía se describen la capacidad de: analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar, etcétera; y fomentar la educación democrática de la ciudadanía y la práctica del pensamiento social crítico.

Siendo así, la única asignatura que expone en sus competencias específicas la práctica del pensamiento crítico. El resto de las asignaturas que contienen competencias genéricas que contemplan fomentar la capacidad crítica en el alumnado, sería desde la comprensión y comentarios de textos críticos, saber emitir juicios propios sobre cualquier tema de índole social, educativa, etcétera, siendo su tratamiento con carácter transversal.

Por tanto, la competencia relacionada con generar un pensamiento crítico se desarrolla desde la asignatura de Educación para la Ciudadanía, la cual se contempla en



su currículum. En cuanto a la metodología empleada, dependerá del profesorado relacionado con la materia, siendo las más empleadas la metodología del aprendizaje de servicio, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje cooperativo y/o colaborativo, etcétera.

Según la guía docente de la asignatura se contemplan las siguientes actividades formativas que van dirigidas a facilitar, el análisis, la implicación, la interacción, la cooperación, la reflexión, la formulación de propuestas; la deliberación del alumnado acudiendo a debates, video-fórum; exposiciones públicas del alumnado; análisis de materiales; experiencias en contexto educativos; actividades relacionadas con la investigación, realización de ejercicios concretos, individuales o en grupo; ejercicios de rol-play, dramatizaciones, etcétera.



UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA

La Didáctica De Las Ciencias Sociales  
Como Herramienta De Fundamentación  
Para Una Educación Y Cultura Ciudadana

*«Ser ciudadano, es también aceptar el  
estatus y el rol con las actitudes,  
los valores y las representaciones  
sociales que le acompañan»  
Pothier, 2002, p.31.*



UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA

#### **1.4. La Didáctica De Las Ciencias Sociales Como Herramienta De Fundamentación Para Una Educación Y Cultura Ciudadana**

En la Didáctica de las Ciencias Sociales se engloba el concepto de ciudadanía que explora y reflexiona desde la innovación pedagógica a través de la enseñanza-aprendizaje contribuyendo al desarrollo del pensamiento crítico para aproximar la Educación a la Ciudadanía.

Todos los dominios de aprendizaje tienen que contribuir al desarrollo de las capacidades sociales y culturales del alumnado. El profesorado debe prioritariamente atenerse al deber de enseñar formalmente en la educación ciudadana. No obstante, el personal docente debe elegir las tareas que contribuyan al desarrollo de ese aprendizaje y por supuesto para el desarrollo de la búsqueda de ese pensamiento crítico. Por consiguiente, el concepto de ciudadanía es insertado en la práctica educativa por los/as futuros/as docentes en la enseñanza obligatoria.

La diversidad en las sociedades actuales otorga a la ciudadanía una competencia primordial basada en la confianza en el individuo, que genera unas estrategias educativas capacitadas para comprender la interculturalidad y su lucha contra la discriminación.

La complementariedad de los argumentos nos lleva a considerar la educación para la ciudadanía como horizonte positivo en la enseñanza aprendizaje proporcionado herramientas que capaciten al alumnado el desarrollo de ciertas habilidades racionales como la reflexión crítica y la deliberación en la toma de decisiones.

Se expone una Educación para la Ciudadanía que asiente los pilares básicos de una cultura que comprende a su pueblo, jugando un papel muy importante en el curriculum educativo, porque va a ser de referencia para la adquisición de un conocimiento ético-cívico. Es un valor muy importante y la finalidad de esta disciplina como Ciencia Social, que es inminentemente práctica, porque en realidad prepara para la supervivencia, conociendo, entendiendo y valorando en su complejidad el futuro de una vida.

### 1.4.1. Las Ciencias Sociales y el problema de su delimitación.

La configuración de las Ciencias Sociales ha trascendido por diferentes etapas, desde la Grecia Clásica con el desarrollo del pensamiento filosófico y el estudio de las diferentes disciplinas que la componen. Coincidiendo en todas ellas la característica de la historicidad; consiste en que todas las disciplinas sociales son el resultado de la propia evolución a causa de la transformación.

Debido a la mayor especialización del conocimiento es más difícil crear una definición de lo que son las Ciencias Sociales. Estudios realizados por la UNESCO (1998) diferencian las Ciencias Sociales de las Ciencias Humanas. Las primeras son aquellas disciplinas que estudian con objetivo la sociedad, y las segundas son aquellas que son derivadas por la acción de la inteligencia humanas, aportando la subjetividad.

Levy-Strauss, 1964 (citado en Domínguez, *et al.*, 2008) manifiesta carecer de sentido diferenciar las Ciencias Humanas y las Ciencias Sociales, dado el carácter social que es indisociable de la naturaleza humana, haciendo toda referencia al ser humano.

Por su parte Piaget, 1979 (citado en Domínguez, *et al.*, 2008) no admite la diferencia entre las Ciencias Sociales –aquellas ciencias que estudian un tema relacionado con el ser humano– y las Ciencias Humanas –lo que constituye la naturaleza humana universal–, considera que todos los fenómenos sociales dependen de todos los caracteres del ser humano, incluye que todas las Ciencias Humanas tienen un carácter social. Realiza una clasificación de las Ciencias Sociales, las considera ciencias «nomotéticas», hace referencia a las disciplinas que intentan llegar a establecer normas, siempre siendo expresable en forma de relaciones matemáticas, análisis estructurales, etcétera, traducándose en un mismo lenguaje como lo son la Psicología, la Sociología, la Demografía, la Etnología y la Economía. Por otra parte, están las ciencias «no nomotéticas» como lo son las ciencias históricas, aquellas disciplinas que su objetivo es comprobar las manifestaciones a través del tiempo, las ciencias jurídicas –se basan en la normativa–, las ciencias filosóficas aquellas que manifiestan el desarrollo de los valores humanos (Domínguez *et al.*, 2008).



Duverger, 1976 (citado en Domínguez *et al.*, 2008) defiende la diversidad de las Ciencias Sociales y el conocimiento que aportan de los hechos sociales:

...la complejidad de los hechos sociales y la diversidad de técnicas empleadas para observarlos, exigen una especialización (...) pero el economista, el historiador, el demógrafo, etcétera, no deberían perder de vista el conjunto de los fenómenos sociales y su conexión, y cuando profundizan en el campo de su especialidad deberían conservar la preocupación por los nexos entre esta y los demás elementos de la vida social. (p.9)

Duverger, 1976 (citado en Domínguez *et al.*, 2008) termina definiendo a las Ciencias Sociales como «las ciencias de los fenómenos sociales». El autor hace diferencia entre ambas Ciencias Sociales, siendo unas particulares y otras generales. Las Ciencias Sociales particulares tienen como objetivo de estudio la estructura o función de algún aspecto particular de los grupos sociales y se basan en su estructura externa, como son la Geografía, la Demografía... o bien su estructura interna como son la Economía, el Derecho, la Sociología etcétera. Las Ciencias Sociales generales tienen como objeto de estudio el conjunto de las actividades que desarrollan uno o varios grupos sociales como la Etnografía o la Historia (Domínguez *et al.*, 2008).

Otra definición recogida por la National Science Foundation citada por Gross y otros en 1983 (citado en Domínguez *et al.*, 2008) las define así:

Las Ciencias Sociales son disciplinas intelectuales que estudian al hombre como ser social por medio del método científico. Es su enfoque hacia el hombre como miembro de la sociedad y sobre los grupos y las sociedades que formar lo que le distingue a las Ciencias Sociales de las Ciencias Físicas y Biológicas. (p.10)

Por su parte Gross y otros, 1983 (citado en Domínguez *et al.*, 2008) clasifica según la delimitación del campo de estudio, y establece varios niveles. En el primer nivel define a la Ciencia Social a partir de perspectivas específicas:

La Ciencia Social es el estudio de los sistemas y subsistemas sociales, el sistema social de roles y conducta de orles (o sea, la Sociología), el sistema cultural de las normas de conducta o de costumbres (antropología), el sistema político de control social y las asignación del poder (Ciencias

Políticas), el sistema económico de producir, distribuir, y consumir bienes y servicios (Economía), y el ecosistema de los elementos espaciales y terrestres que los humanos necesitan y utilizan (Geografía). (p.11)

En el segundo nivel, aborda la delimitación desde cuatro elementos que son fundamentales; la naturaleza de la sociedad; la interacción de los elementos en el espacio; la relaciones entre el individuo y las instituciones y, por último, los cambios en la evolución humana, del pasado y presente. En el tercer lugar, hace referencia al carácter interdisciplinario, necesarios para definir el campo de estudio, son el hábitat, la cultura, las instituciones, los recursos y su asignación, la interacción, el conflicto, el poder, la tecnología y la industrialización. En último lugar, propone una clasificación de las Ciencias Sociales, en un primer grupo incluye a las disciplinas clásicas, la Geografía y la Historia; en segundo grupo menciona las Ciencias Políticas y la Economía; en el tercer grupo las Ciencias Conductuales como la Psicología, la Sociología y la Antropología.

Sarramona en 1989 (citado en Domínguez *et al.*, 2008) estableció unas características para definir las Ciencias Sociales:

- Provisionalidad: se establece un período para la vigencia del conocimiento en función de las investigaciones que exploren dicha ciencia.
- Sistemática: los conocimientos deben de estar interrelacionados, aportando coherencia a las teorías y modelos que representa.
- Explicativa: se establece un modelo cuando las causas quedan precisas, dando respuesta a las situaciones planteadas.
- Objetividad: es una de las características más deseada en las Ciencias Sociales, siendo también muy difícil de alcanzar.
- Lenguaje propio: todas las disciplinas que componen las Ciencias Sociales crean un lenguaje científico diferente al lenguaje vulgar.

Todos los autores citados coinciden en tres características esenciales en que las Ciencias Sociales, la primera sería que la Ciencias Experimentales proporciona las

explicaciones necesarias para definir un fenómeno; la segunda es que la ciencia de carácter social posee una base empírica, no parte de suposiciones o corazonadas; y la tercera, la naturaleza pública de los procedimientos utilizados en la construcción del conocimiento (Domínguez *et al.*, 2008).

Todas las Ciencias Sociales se vieron inmersas en procesos de reconstrucción y de fundamentación epistemológica dando lugar a corrientes renovadoras.

Cada disciplina no se constituye en un departamento estancado, al ser de carácter social, existe la necesidad de la interrelación de las disciplinas que estudian con diferentes enfoques, pero no existe una teoría general para el conjunto de todas las materias que conforman las Ciencias Sociales.

Para Benejam, 1993 (citado en Domínguez *et al.*, 2008) asevera que las Ciencias Sociales:

Son todas las que estudian las actividades del ser humano en sociedad, tanto en el pasado como en el presente, y las relaciones e interacciones con el medio y el territorio donde se han desarrollado o se desarrollan en la actualidad. (p.13)

Se señala cuando se refieren a los estudios en las Ciencias Sociales se hace referencia a las siguientes disciplinas: la Historia, la Historia del Arte, la Geografía, la Antropología, la Sociología, la Economía, el Derecho y las Ciencias Políticas.

En nuestro país se encuentran diferentes posturas para definir el ámbito de investigación de estas ciencias; autores como Valdeón (1985, citado en Domínguez *et al.*, 2008) se postulan en que las Ciencias Sociales tienen un tratamiento claramente disciplinar; y los autores como Pagés (1989, citado en Domínguez *et al.*, 2008) que la definen con un enfoque interdisciplinar.

La sociedad está en un constante cambio, crisis de valores, las ideologías, los grupos sociales, la economía, etcétera, todos estos cambios son producidos a un ritmo muy acelerado.

Las respuestas a la adquisición del conocimiento varían a lo largo de los años en función de los avances de la investigación, se han centrado tanto en el profesorado

como en el alumnado. Desde la enseñanza tradicional en el que el personal docente imparte la materia y son simplemente los/as estudiantes receptores/as de información, anulando todo proceso de enseñanza-aprendizaje. Y la enseñanza activa que orienta los contenidos al desarrollo de las destrezas, habilidades, capacidades y favorecen el desarrollo personal del estudiante.

El desarrollo cognitivo no puede concebirse al margen del aprendizaje, las Ciencias Sociales aportan a la didáctica no solo habilidades inferenciales que consolidan el pensamiento formal, sino también los conceptuales y específicos que comprenden la estructura y dinámica de los fenómenos sociales.

Desde la perspectiva constructivista, el aprendizaje conceptual puede realizarse de forma significativa e incorporarse a la memoria lo que supone construir una representación mental dando sentido al significado. Los nuevos contenidos aprendidos enlazados con los ya existentes, establece un máximo de relaciones posibles para que los esquemas elaborados se enriquezcan. Para Ausubel, (1978, citado en Domínguez *et al.*, 2008) los conocimientos previos son de gran importancia en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Si tenemos en cuenta que todos los contenidos previos se adquieren de forma espontánea y siempre relacionados con el ambiente del/ de la estudiante, provenientes del entorno familiar y social. En este proceso de construcción de conceptos se establece una relación entre los nuevos contenidos y los conocimientos previos. Lógicamente tienen que tener coherencia, claridad, etcétera, para que sean psicológicamente significativos.

Las concepciones de la educación han variado en función de los factores sociales, culturales y siempre dependerán del individuo. La pedagogía tiene que ajustarse a los/as estudiantes que en cada momento contribuyen a la construcción del conocimiento. Las investigaciones realizadas en las Ciencias Sociales aconsejan el planteamiento del método hipotético-deductivo para la elaboración de las tareas y actividades para facilitar el pensamiento crítico.

Las indagaciones realizadas a estudiantes por Peal (citado en Carretero y Pozo, 1983) relacionadas a hechos sociales son:

- El pensamiento formal se produce a edades más tardías en cuestiones sociales que en cuestiones físico- matemáticas.
- A los quince años se razona de un modo concreto.
- En edades superiores el pensamiento formal no está generalizado ni consolidado.
- Desde las investigaciones en las Ciencias Sociales las sugerencias metodológicas son emplear el método hipotético-deductivo, ya que permiten:
  - Plantear un problema real.
  - Facilitar información de la causa y hechos de la situación planteada.
  - Elaborar la hipótesis explicativa y comprobar la veracidad.

La integración de diferentes ciencias del conocimiento facilita una comprensión más reflexiva y crítica de la realidad social y generan experiencias a través del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los aspectos disciplinares que aportan el necesario rigor conceptual y unos procedimientos explicativos y de investigación específico, se deben de combinar con el conocimiento global de los problemas sociales, siendo pasados y presentes.

Las escasas investigaciones relativas al estudio de la enseñanza en las Ciencias Sociales llevaron a Larkins, 1973 junto con Barr y Shemis, 1977 (citado en Slater, 2011) a definir una visión más amplia del procedimiento del paradigma en las Ciencias Sociales dividiéndose en el empírico, el interpretativo y el crítico. El empírico hace alusión a modelos causales que explican la enseñanza y aprendizaje de los estudios sociales, las ciencias interpretativas, el docente investigador se centraba en la ciencia descriptiva a través de los hechos, se analiza la vida social en las aulas y es creada por la acción humana, las interacciones, los fenómenos relacionados con las Ciencias Sociales.

La nueva Teoría Crítica plantea desarrollos en el campo de las Ciencias Sociales en torno a la Escuela de Frankfurt, proporciona una nueva visión a los estudios

presentados hasta la fecha, proponiendo la Teoría Crítica de la sociedad. Los principios fundamentales de esta tradición crítica los resume Benjam (1997, citado en Domínguez *et al.*, 2008):

- Realiza una crítica a la ciencia social positivista por limitarse a la descripción de los fenómenos sociales, sin realizar una crítica profunda del sistema que lo sustenta.
- El espacio y la sociedad forman parte del proceso histórico, las personas han contribuido a transformarlos.
- La ciencia, el espacio y el tiempo no son objetivos, son constructos sociales al servicio de los intereses de quienes detentan el poder.

La Didáctica de las Ciencias Sociales asume la importancia del contexto y estudia cómo influye la dimensión social, temporal y espacial en la formación del conocimiento, aceptando la interdisciplinariedad (Domínguez *et al.*, 2008).

En definitiva, cada ciencia social tiene su propia estructura interna, desde su epistemología hasta su método, y es debido a su inmensidad como objeto de estudio el ser humano, otorga a las Ciencias Sociales una gran complejidad. Por tanto, no se puede abarcar las disciplinas desde una sola perspectiva, ni desde una sola realidad social ni campo de estudio, la dificultad radica en la diversidad que posee su carácter innato.

Las Ciencias Sociales son un conjunto amplio y heterogéneo de disciplinas relativamente jóvenes que estudian al ser humano. Aplica el método científico en la investigación sobre un campo epistemológico. En la siguiente ilustración se observa la estructura y clasificación de las disciplinas que componen las Ciencias Sociales.

Como se observa en la ilustración, las disciplinas que mayor representación poseen en la Educación Primaria son las relacionadas con la Geografía –la comprensión del espacio y su entorno–, la Historia –la dificultad de la comprensión del tiempo– y la Historia del Arte.



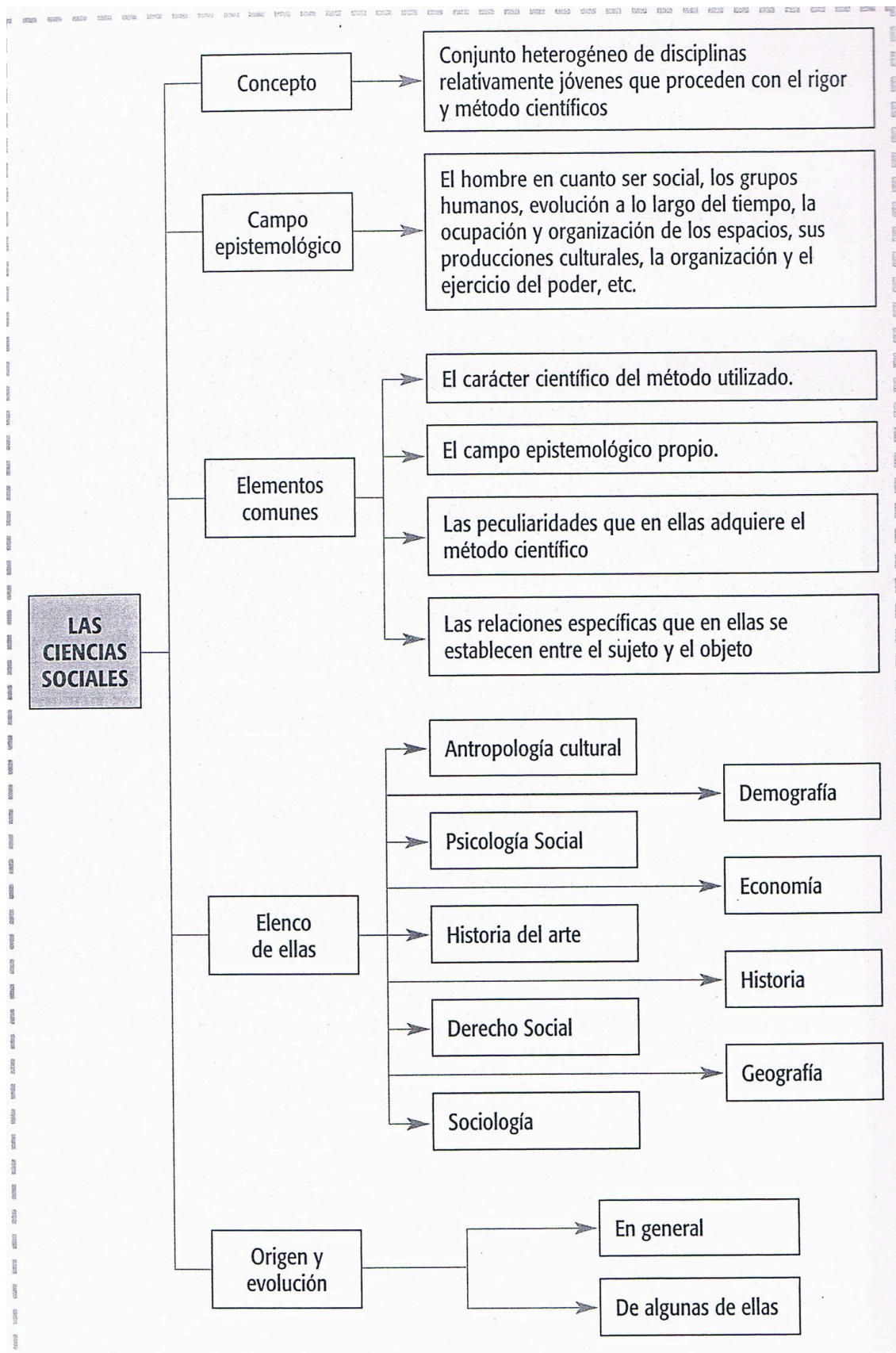


Ilustración 8. Epistemología en las Ciencias Sociales (Domínguez et al., 2008).

### **1.4.2. Identificando la cultura para la comprensión de una educación ciudadana.**

La enseñanza de la Educación para la Ciudadanía desde la Didáctica de las Ciencias Sociales muestra una disciplina que aborda un amplio abanico de conocimientos que favorece la comprensión de las culturas, el estudio del ser humano en todo su ambiente social y natural. Ésta nos ayuda a aproximarnos a la concepción del individuo y su entorno, formando un grupo social diverso. La cultura, por tanto, aprendida, deriva de los componentes biológicos, ambientales, psicológicos e históricos de la existencia humana. El conocimiento es el instrumento mediante el cual el ser humano se adapta a su situación total y gana los medios para la expresión creativa.

Desde la didáctica de las Ciencias Sociales se concibe como espacio de encuentro, donde se integran los conceptos que aportan al alumnado una perspectiva real, inclusiva, participativa, mediadora, etcétera, relacionados con las diferentes asignaturas que componen las Ciencias Sociales como: Historia del Arte, Historia, Geografía, Filosofía, Antropología, Economía, Derecho y Sociología.

Si reflexionamos sobre el concepto de la palabra «cultura», es identificada rápidamente, y nos sentimos orgullosos de estar integrados en ella. Pero, si el significado de la palabra denota composición de unas particularidades pertenecientes al mundo formado por los seres humanos en similitud, constituyendo la propia cultura.

Al no existir una única definición, sino un amplio abanico de definiciones basados en diferentes contenidos; en la herencia social, la música, la gastronomía, en las nociones del aprendizaje, etcétera.

La cultura explica «el todo» del ser humano, desde sus inicios hasta la era vivida postmoderna. Es de interés conocer diferentes significados asignados a lo largo de la historia por los investigadores desde la antropología social.

Desde una acotación prácticamente etnológica es mencionada por Tylor (1871, citado en Kahn, 1975):



La cultura o civilización, en su amplio sentido etnográfico, es ese complejo conjunto que incluye el conocimiento, las creencias, las artes (incluyendo la tecnología), la moral, las leyes, las costumbres y cualesquiera otras aptitudes y hábitos adquiridos por el hombre como miembro de la sociedad. (p.29)

Esta definición es identificada con el término de civilización que hace referencia a los conceptos que nos unen como seres humanos, basados en el comportamiento aprendido en el seno de una sociedad.

El personal investigador y experto, coincide en la definición del concepto de cultura ligado al conjunto de conductas, incluyendo el lenguaje, compartidas por los miembros de una misma sociedad y que constituye una especie de gramática del comportamiento cultural. Como señala Goodenough (1975) «si la cultura se aprende, su última localización debe estar en los individuos antes que en los grupos» (p.193). Por tanto, la cultura de una sociedad consiste en todo aquello que uno ha de conocer o crear para llegar a operar en esa comunidad de forma aceptable para sus miembros. Se trata de construir un conocimiento a base de un crecimiento evolutivo de todos los rasgos culturales. De igual modo, lengua y conocimiento se unen con un mismo significado haciendo referencia a una misma ciudadanía, transmitiendo el aprendizaje, a través de su lenguaje y sabiduría. Si le sumamos el patrimonio heredado, compartido y transmitido entre generaciones por los integrantes del grupo, configuran una única sociedad cultural. La transmisión se produce de forma rápida e intensa en los primeros años de la infancia y prosigue hasta cierto punto en la vida adulta, conforme la persona alcance las nuevas posiciones, la evolución del individuo por las diferentes etapas, siendo a través de ellas, donde el ser humano transmite los conocimientos, las normas, los valores, creencias, hábitos desarrollados, compartidos entre todos los componentes del grupo. A este proceso la antropología lo denomina «enculturación» y garantiza que cada nuevo miembro adoptará la propia cultura heredada por la comunidad.

La cultura es compartida y a su vez es diferenciada por pequeños rasgos e indicios de nuevas aportaciones propias del ser humano, ya sean creadas o adoptadas por otras. Una de las principales características hace referencia al proceso de transmisión, a través de los símbolos, para la representación de costumbres, ideas, acciones, etcétera, la capacidad simbólica potencia en el ser humano la habilidad de

aprender y transmitir conocimientos y pautas de conductas, a través de nuestros semejantes. Pero no solo tiene importancia la capacidad de la interpretación simbólica, es muy importante el desarrollo de las capacidades sensoriales, las actuaciones, los sentimientos, las percepciones, etcétera. Todo ello se integra en una cultura, caracterizada por unas pautas que contribuyen al modo de vida de un grupo, siendo compatibles e integrándose en la sociedad. El ser humano posee la capacidad de adaptación, ya que sus costumbres están en constante transformación, siendo indispensable para una cohesión social.

Se necesita una educación ciudadana que tome la decisión de ayudar, reducir, eliminar, las diferencias sociales generadas por la integración de las diferentes sociedades. Si bien, existen diferencias entre la cultura popular y la dominante. La cultura popular es admitida y representada por una transmisión oral, como el folklore, creencias y costumbres. La cultura dominante es impuesta por las clases sociales superiores, y está influenciada por concepciones extranjeras. Ianni (1994) lo describe en la siguiente expresión:

Hay producciones culturales que surgen desde luego como nacionales o se transforman en nacionales. Independientemente de estar vinculadas a la cultura dominante o popular, son incorporadas por muchos, la gran mayoría, o incluso todos. Se dan en amplios sectores de la sociedad, captan las diversidades sociales, políticas, económicas o culturales, reflejándose como cambios del tiempo. (p. 148)

Si la problemática cultural viene definida por las migraciones producidas en el escenario mundial del siglo XXI, a través de la eliminación de las fronteras geográficas, aceleraran el ritmo de las migraciones, dando lugar a una gran composición multicultural, Feroso (1992) afirma:

Podemos predecir que, sin una intervención dirigida del propio hombre, llegaremos a formar, dentro de un único y general «pool genético», diversificaciones adaptadas a microambientes, que cada vez se difuminarán más, perdiendo la identidad, en un «pool cultural universal». Las hoy sociedades multiculturales son un estado intermedio en nuestra evolución que, previsiblemente, seguirá su marcha hacia el uniformismo. Al ser el hombre capaz de dirigir su evolución, debe decidir si acepta este proceso evolutivo o si, por el contrario, debe intervenir educando para modificar esta tendencia y, así, mantener la multiculturalidad que actualmente estamos

alcanzando. (p. 79)

Alcanzando el concepto de interculturalidad favorecemos la integración de los diferentes conocimientos asentados en un territorio. Y es a través de la educación, la herramienta principal y necesaria para el desarrollo de la cultura. Desde las Ciencias Sociales, la formación es el soporte principal para el desarrollo de destrezas, capacidades, habilidades cognitivas en los seres humanos. La enseñanza no consiste simplemente en impartir docencia, sino en contribuir a la transformación de la persona, para que se desarrolle y conviva en nuestra sociedad, integrándose a través de los diversos elementos que la componen.

### **1.4.3. Creando un Pensamiento Crítico imprescindible para una educación ciudadana.**

Uno de los objetivos esenciales del profesorado debe de ser preparar a estudiantes para la vida adulta. No debemos olvidar que la escuela actúa como eje fundamental de promoción a la creatividad, ilusión, motivación, desempeño, creación, etcétera, de un sin fin de condicionantes necesarios para que los/las estudiantes aumenten sus capacidades y se lancen a la vida con entusiasmo.

Por consiguiente, la educación debe actuar como base unos valores orientados a crear una sociedad justa y democrática. «Si vivir con la cotidianidad del otro es una experiencia de aprendizaje permanente» (Freire, 2013, p.12). El autor propone una educación que actúa como proceso de relación y meditación de los conocimientos, formación ética y política de la sociedad, es decir, el compromiso hacia unos valores igualitarios, justos y democrático que componen la ciudadanía y nosotros formamos parte de ella. Freire (2006) afirma:

Una de las tareas primordiales de la pedagogía crítica radical liberadora...es trabajar contra la fuerza de la ideología fatalista dominante, que estimula la inmovilidad de los oprimidos y su acomodación a la realidad injusta, necesaria para el movimiento de los dominadores. Es defender una práctica docente en la que la enseñanza rigurosa de los contenidos nunca se haga de forma fría, mecánica y mentirosamente neutra. (p.33)

La enseñanza está orientada hacia un proyecto, que se fundamenta en una

ciudadanía con capacidad de generar habilidades, aprendiendo a relacionarse y aplicar los conocimientos adquiridos para la resolución de conflictos, asimilados desde la etapa infantil hasta la madurez en la Educación Secundaria, generando esa capacidad de pensamiento crítico, Bolívar (2007) expone:

Es preciso conjugar, por una parte, la libertad necesaria permitir expresar las identidades particulares en el espacio público (en el que se inscribe la escuela). Por otra, la igualdad debe conjugarse con la equidad y la diferencia. La ciudadanía tiene que construirse entre múltiples fronteras, ya no sobre un terreno firme; pero eso sí, en modos que contribuyan a ampliar el espacio público, en lugar de posibles tentaciones de acotarlo, mediante la recaída en ciudadanías diferenciadas. (p.31)

En otros términos, la convivencia, los principios de justicia, la vida democrática y los derechos fundamentales, son todos construcciones sociales de valores, al no ser innatos en el ser humano, debemos de educarnos, ya que son aprendidos a través de un proceso de socialización.

Los modelos de enseñanza-aprendizaje en la didáctica de las Ciencias Sociales se basan en la indagación-observación. Para desarrollar el pensamiento crítico en el alumnado, debemos de recurrir a los conceptos planteados, que se basan en la creación de un espacio determinante para la construcción del grupo social; interactuando con el resto de los individuos que están en constante cambio; generando una organización social, que interrelacionan las personas con su entorno, aportando diversidad cultural a la sociedad. Los conceptos de valores éticos, actitudes y normas, deben de formar parte integrante de los contenidos curriculares básicos para la formación en una Educación ciudadana. Benejam (1997) afirma:

Las actitudes son tendencias individuales que llevan a reaccionar de una determinada manera antes las personas, los hechos y las situaciones. La diferencia fundamental con los valores y normas es que son disposiciones internas que no se sitúan en el ámbito de lo colectivo sino en el ámbito de lo personal. Ante las elecciones, las personas podemos tener actitudes de interés, de indiferencia, de temor, etc. (p.85)

Desde una reflexión crítica y reflexiva, la enseñanza constituye la base para comprender, en sus diferentes contextos, la contribución que aporta generar un pensamiento crítico basado en realidades sociales cercanas, el cual, requiere de un

razonamiento basado en la observación, el análisis, la evaluación, el contraste de información, para poder realizar una metodología activa y participativa en el aula, independientemente de la etapa educativa.

Desde 1997 el área de la Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos ha sido una prioridad para el Consejo de Europa, fue presentado el proyecto de una asignatura para los/las estudiantes europeos/as, y en 1999 se presentó el plan de acción sobre la materia. Entre el año 2000 y 2001 se establecen en el plan unos objetivos educativos para ponerlos en práctica junto con las ocho competencias básicas, logran configurar el proyecto educativo para aplicarse en el horizonte 2010. El Consejo de Gobierno recomendó a los países miembros elaborar conjuntamente una guía donde se establecieron los objetivos, contenidos, métodos de la asignatura. Por tanto, se configura en la Unión Europea un precedente educativo, donde se reivindica la puesta en práctica de la resolución de los problemas sociales. En el año 2005 se proclama el año Europeo de la Ciudadanía a través de la Educación. La integración de esta asignatura se hizo desde dos planteamientos: en algunos países se enfoca la materia como independiente (Bélgica, Francia, Grecia, Holanda, Irlanda, Italia, Luxemburgo, Polonia, Portugal Reino Unido, Suecia) en torno a conceptos jurídicos, políticos y sociales, como es el caso de Francia y en el Reino Unido, el alumnado debe de comprender conceptos como derechos, justicia, responsabilidad, ley, bueno, malo, etcétera. En los otros países se hizo de forma transversal (Alemania, Chipre, Dinamarca Finlandia, Hungría, Noruega) integrada en otras asignaturas como es el caso de España. En todos los países el objetivo principal es la alfabetización política, desarrollar actitudes y valores necesarios para ser una ciudadanía responsable, estimulando la participación activa en los centros educativos y en la vida comunitaria. Desde el año 2006 se aprueba con la Ley Orgánica de Educación, de 3 de mayo de 2006 (Loe) la importancia de la asignatura de la Educación para la Ciudadanía en España, se establece el marco legal para la educación.

En concreto, la Loe (2006) dice en el preámbulo:

Fomentar el aprendizaje a lo largo de toda la vida implica, ante todo, proporcionar a los jóvenes una educación completa, que abarque los conocimientos y las competencias básicas que resultan necesarias en la sociedad actual, que les permita desarrollar los valores que sustentan la

práctica de la ciudadanía democrática, la vida en común y la cohesión social, que estimule en ellos y ellas el deseo de seguir aprendiendo y la capacidad de aprender por sí mismo. (p.8)

El objetivo es animar a los/las estudiantes a implicarse en el proceso democrático, que sean educados/as en una ciudadanía para la convivencia, para la resolución de conflictos sociales y políticos, desarrollando hábitos responsables que se integren en una sociedad plural. El currículum que aporta la materia proporciona al alumnado los conceptos primordiales que toda persona europea debe de conocer; la democracia, el pluralismo, la complejidad social, la tolerancia, la justicia, la igualdad, la solidaridad, la diversidad, los procesos políticos, jurídicos y financieros, derechos y deberes, interés en los Derechos Humanos, en el medio ambiente, etcétera.

En la Loe (2006) en el Capítulo I, artículo 2, sobre los fines de la Educación, en el punto K dice: «La preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento» (p.16)

Para poner en práctica el currículum se propuso a través de unas competencias necesarias para desarrollar la capacidad crítica en el/la estudiante, a través del razonamiento, de una buena argumentación, y su evaluación por escrito y oral de dicha habilidad, junto con el dominio de la información, trabaja en grupos, resolución de los problemas, uso de la tecnología, etcétera.

La problemática surgida con esta asignatura ha sido que desde los inicios por constituir la desde el consejo de Europa no se definió una serie de cuestiones que afirmaran su importancia, la necesidad social, y su desarrollo curricular. En España, tanto en la Educación Primaria como en la Secundaria, no han sabido ubicar dentro de la rama o área de especialidad correspondiente, si se debía de situarse en las Ciencias Sociales, en la Filosofía, en las horas de tutoría, integrada en el currículum escolar o como tema transversal. No fijando el área no permitió al profesorado formarse en dicha materia y por tanto el análisis de la docencia de esta materia ha sido negativo, produciéndose el rechazo ante la misma por cuestiones ideológicas.



El trabajo por competencias en el sistema educativa español proporciona al/ a la estudiante los conocimientos necesarios para situaciones de la vida diaria y demuestran a través de esta metodología lo aprendido en el centro educativo, y no simplemente se vea demostrado en un trabajo escrito, la adquisición de las competencias demuestra los comportamientos y acciones habituales de la vida diaria.

Uno de los aspectos primordiales en el currículum de la asignatura es la construcción de la «identidad personal» relacionados con la identidad social, sexual, nacional, cultural étnica y religiosa. Para Miller (citado en Bisquerra, 2008) plantea:

La construcción de un nuevo concepto de identidad nacional en el cual las naciones se conciben como grupos de personas cuya identidad común esté constituida por una historia y una cultura pública común y compartida, pero donde los miembros tienen una concepción inclusiva y no exclusiva. (p.40)

La historia demuestra que una de las evidencias de la diversidad cultural europea es el mayor obstáculo para construir la identidad europea. Por ello, la asignatura de Educación para la Ciudadanía apuesta por una educación intercultural, respetándose las diferencias culturales, lingüísticas, históricas, étnicas o religiosas.

Según Marín (citado en Bisquerra, 2008) «la tendencia debe de ser poder compaginar la identidad nacional con la supranacional, siendo abierta, flexible y evolutiva» (p.40). En el último término se trata de llegar a una ciudadanía global.

La asignatura debe de tener una metodología eminentemente práctica, donde el alumnado sea el protagonista, a través de role-play, grupos de discusión, debates, etcétera, que propicien la capacidad crítica en el/la estudiante.

Una de las formas de practicar y aprender es «aprender haciendo» –learning by doing–, Bisquerra (2008) establece un programa efectivo orientativo para asegurar una buena Educación para la Ciudadanía:

- La Educación para la Ciudadanía debe considerarse como un aspecto esencial del centro educativo, ligado a la finalidad misma de la educación.

- Los objetivos deben orientarse a la adquisición de competencias para la ciudadanía activa y responsable.
- Los conocimientos, valores y competencias se adquieren de forma explícita y sistemática en cada nivel educativo.
- La Educación para la Ciudadanía no puede limitarse a una asignatura, sino que los valores y prácticas de ciudadanía efectiva y responsable debe estar presentes a lo largo de todo el currículum académico.
- Los/as estudiantes deben de tener la oportunidad de participar en la gestión de la clase y del centro, así como en la vida cívica de su centro educativo y de su comunidad.
- Las actividades de aprendizaje deben extenderse más allá de la asignatura y del centro educativo, de tal forma que incluyan a las familias y a la comunidad en general.
- El proceso de aprendizaje para la adquisición de competencias debe incluir multitud de actividades prácticas que impliquen simulaciones, solución de conflictos, toma de decisiones y muchas otras posibilidades que supongan la aplicación de los conocimientos, valores y competencias adquiridas.
- La preparación de una ciudadanía activa, efectiva y responsable es reconocida como una parte importante de los objetivos del centro educativo.
- Es muy importante la motivación del alumnado, procurar que aprenda pasándoselo bien en el aula.

El objetivo de la asignatura es poner en práctica las situaciones reales mediante las competencias adquiridas, como el desarrollo de una buena convivencia, aplicar comportamientos y actitudes de cooperación, para negociar y solucionar los conflictos, expresar con asertividad, actuar en consecuencia con regulación del estado emocional, etcétera.

Con la llegada de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (Lomce) rompe ese vínculo en dónde participativa toda la comunidad educativa, al no



poder desarrollar en el currículum de la asignatura las injusticias sociales, saber resolver los conflictos, convivir con la interculturalidad, etcétera, negando todo desarrollo de una capacidad crítica del/ de la estudiante, apostando por una educación antihumanitaria, desbancando del currículum las asignaturas de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, así como la asignatura de Filosofía, asignaturas que fomentan el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes.

Desde la Educación para la Ciudadanía se enseña a convivir en sociedades heterogéneas, respetando la autonomía, la pertenencia y la propia identidad cultural. Siendo el centro educativo el único ámbito para aprender a vivir en un mismo espacio común. Dándole coherencia a la educación pública, aprendiendo a vivir en comunidad compartiéndolo todo con el resto, contribuyendo a guiar a la ciudadanía en las competencia cívica y crítica. Postmann (citado en Bolívar 2007) hace referencia a una educación pública que debe de prestar el mejor servicio.

La idea de educación pública depende por completo de la existencia de narrativas compartidas, así como de la exclusión de narrativas que conduzcan a la alienación y la división. Lo que hace que las escuelas públicas sean públicas, no es tanto que las escuelas tengan objetivos comunes, como que los tengan sus alumnos. La razón para ellos estriba en que la educación pública no sirve a un público, sino que lo crea. (p.35)

Si la escuela es un espacio destinado a socializar, integrar en la sociedad los valores, es educar en el compromiso con la ética, siendo esta transcultural, siendo a través del diálogo, la crítica, la reflexión, dónde podremos proponer soluciones universales para todos.

La escuela pública es el espacio perfecto para fomentar la integración de las nuevas metodologías que contribuyen al avance de la educación, y por tanto al desarrollo de la propia identidad del individuo, fomentando las competencias sociales dirigidas a la enseñanza de fomentar en el/la estudiante la capacidad de observar, analizar, elegir y decidir su cometido en este mundo, creando su propio espacio incorporándose en el grupo social. Por consiguiente, la educación es esencial y no solo le debe de dar importancia a una única materia, sino a la integración de todas las disciplinas y fundamentalmente a las Ciencias Sociales, que se encaminan a la

formación del pensamiento humano, Piaget (1981) expone la finalidad de la educación básica:

Si el fin de la educación intelectual es formar el espíritu, queda fuera de toda duda que la reflexión filosófica constituye un objetivo esencial de derecho tanto para aquellos alumnos a los que se desea iniciar especialmente en la educación matemática y los métodos experimentales como para aquellos otros cuya orientación será la de las humanidades y las disciplinas históricas. (p.66)

Por tanto, se expone la necesidad de formar en una educación básica en valores imprescindible para formar al ser humano en las diferentes disciplinas. Otorgando importancia a la transversalidad de los contenidos, y como ciencia integradora y social, que son las Ciencias Sociales, que destacan por su capacidad de crear un pensamiento crítico-reflexivo en los/las estudiantes.

Desde la infancia el ser humano crea la necesidad de comunicarse a través de gestos, lenguaje, del arte, etcétera, confluyéndose y manifestándose en un todo, que es la cultura. Se destaca la formación en crear rutinas de pensamiento, que, desarrollada por medio de procesos, actuaciones, que posibilitan la capacidad de pensar, usar la mente para formar juicios, razonar, reflexionar de forma eficaz.

Desde la asignatura de la Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos se fomenta la capacidad del aprendizaje basado en el pensamiento, que ofrece una hermosa percepción, fundamentada en la investigación y la experiencia como base principal para el desarrollo de esta metodología que contribuye a construir un conocimiento propio, generando ese aprendizaje en las aulas. «El pensamiento eficaz implica la aplicación planificada, correcta y coherente de los procedimientos adecuados para una tarea que requiera que pensemos, sin saltarnos ninguna operación clave y apoyándonos en las actitudes reflexivas adecuadas y en el conocimiento relevante en la materia» (Swartz *et al.*, 2008 p.16).

Al analizar el término de ciudadanía etimológicamente hace referencia a «un conjunto de individuos pertenecientes a una ciudad». En su composición encontramos la terminología de ciudadano, concepto por el cual se define «individuo» relacionado con el etnocentrismo y sus propios derechos pertenecientes a su propia estirpe.

Excluyéndose los derechos de refugiados, exiliados, inmigrantes, extranjeros, de otra religión, cultura, etnia, etcétera. Esta terminología empleada hace referencia a la relación del ser humano con la superficie, vinculada como propio, con derecho al suelo, generando conflictividad en relación a los límites físicos y administrativos impuestos por el propio individuo. Hecho fascinante si observamos como en la actualidad se fraccionan las fronteras, barreras, muros, etcétera, empleados en la división del territorio y anulando la globalidad del todo.

Desde la época de la Ilustración en Francia, el concepto de ciudadanía cambia, en el sentido que se le otorga el derecho a la no discriminación, referente a la etnia, religión, ideología, etcétera. Se incorpora el concepto francés de *citoyen* –‘ciudadano’– inscrito a ese Estado con el cumplimiento de sus derechos, transformando a todos los miembros del Estado libres e iguales ante la Ley. La noción de la palabra ciudadano tiene en cuenta un ligero cambio conceptual de donde emerge una multitud de representaciones del ciudadano, en tanto que la realización práctica de la ciudadanía, en su dimensión democrática y republicana pone en juego las diversas teorías. El análisis de la forma en que emerge la figura del ciudadano pagador de impuestos, en la teoría expuesta por Rousseau (1992) como afirma en estos términos:

Habría querido pues, que nadie en el Estado hubiera podido pretenderse por encima de la ley, y que nadie desde fuera pudiera imponer ninguna que el Estado fuese obligado a reconocer. Porque cualquiera que pueda ser la constitución de un gobierno, si se encuentra en ese pueblo un solo hombre que no esté sometido a la ley, todos los demás están necesariamente a merced de éste; y si hay un jefe nacional y otro extranjero<sup>1</sup>, sea el que fuere el reparto de autoridad que puedan hacer, es imposible que uno y otro sean bien obedecidos y que el Estado esté bien gobernado. No habría querido habitar una República de nueva institución, por buenas que fueran las leyes que pudiera tener, por miedo a que, no conviniendo a los nuevos ciudadanos el gobierno, constituido quizá de modo distinto a como sería necesario en ese momento, o los ciudadanos al nuevo gobierno, el Estado quedara sujeto a perturbaciones y a la destrucción casi desde su nacimiento. (p.181-182)

En definitiva, para generar una correcta convivencia, debe de ir unida los conceptos de libertad, igualdad, solidaridad, diálogo, respeto, responsabilidad, etcétera, alcanzando una justicia social y generando una ciudadanía en compromiso con los valores citados, siendo en su justa medida desempeñada con una práctica cotidiana.

Desde la perspectiva de la educación ciudadana, es el propio ser humano el que crea la habilidad o capacidad de integrarse en el grupo social. A través de generar una cultura de pensamiento individual y grupal, donde el pensamiento se hace visible. Por tanto, se fomenta las experiencias cotidianas necesarias y habituales entre todos los componentes que conforman el grupo.

Todo proceso educativo conlleva el uso del modelo de convivencia. Desde que somos infantes estamos conviviendo en pequeños espacios destinados para el desarrollo de la propia identidad del individuo. Como se recoge en el Informe Delors<sup>16</sup>, «La educación encierra un tesoro», la convivencia es base fundamental para el buen funcionamiento del sistema educativo.

La asignatura de la Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, pretende centrarse en respetar los principios y asegurando el objetivo a alcanzar, que no es otro que el cumplimiento de nuestros Derechos así como nuestros Deberes, respetando al prójimo, desde la igualdad, respeto, libertad, solidaridad, etcétera, pertenecientes a una sola comunidad «la global», dejando atrás la intolerancia de unos Estados para desviar los conflictos internos y exponer a su población al desastre como la pérdida de la propia vida y de la propia nación.

Los valores son la forma más abstracta de organización de ideas que permiten juzgar la conveniencia o inconveniencia de algo, puede ser bueno o malo. Se constituyen a través de la vida, y aunque difícilmente modificables, suele disponer del modelo referencial al cual todo ser humano recurre para la toma de decisiones importante para su vida. Los valores permiten elegir las normas, que son susceptibles por el flujo de información externo.

La interacción de todos los elementos origina la aparición de las creencias, que a su vez generan las actitudes. Es decir, predisposiciones ante determinadas situaciones, cosas o personas, y que ejercen influencia en la toma de decisiones de cada ser humano, que se manifiesta en las conductas.

El sistema educativo tiene una ardua tarea en educar en valores y educar para la

---

<sup>16</sup> Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors, 1996.

vida. La sociedad encomienda a los/las educadores/as desde la Educación Infantil hasta la Universitaria la misión de formar en valores, como la solidaridad, tolerancia, resolución pacífica de conflictos, justicia, igualdad, empatía, autenticidad, etcétera.

Uno de los problemas en nuestro sistema educativo es no poseer la total autonomía e independencia con respecto al Gobierno de turno, lo que dificulta la gestión de la Educación. Si desde los inicios por establecer el currículum de la asignatura de Educación para la Ciudadanía fue difícil perfilar el contenido a impartir en la educación obligatoria, se sumó la dificultad de que cualificación debía tener el profesorado encargado de impartir dicha asignatura.

No se descartó la posibilidad de que el/la docente encargada/o de impartirla procediera de cualquier titulación académica. El problema se debió a que no se realizaron cursos de formación docente en la educación obligatoria, lo cual dejó en manos de los centros educativos la función de decidir quién/quienes debían de impartirla.

A partir del año 2010 se crearon planes de estudio como los másteres oficiales orientados a la Educación, resolución de conflictos, Derechos Humanos, convivencia, igualdad de género, etcétera, existiendo así, un plan de formación universitario que apostaba por enseñar unas bases democráticas y constitucionales que permitían capacitar al profesorado interesado en adquirir esta cualificación.

Las disciplinas que integran las Ciencias Sociales aportan una gran variedad de perspectivas, cuya característica común es poseer una visión integradora y humana, desarrollando la capacidad de pensamiento crítico en el alumnado. Estas contribuyen a generar la discusión, la igualdad, la cooperación, el saber poner en práctica la resolución pacífica de los conflictos, saber expresarse oralmente, pero también fomentan la capacidad de trabajar en equipo, orientado a la comprensión de una sociedad global. Porque es desde las Ciencias Sociales, las que otorgan una visión universal que comprende a la humanidad en todo su conjunto, su relación con el medio ambiente, las relaciones humanas, conocer su historia, su cultura, el arte, y sus pensamientos, entre otras.

Los centros educativos de la Comunidad Autónoma de Andalucía han hecho un esfuerzo por desarrollar la asignatura de Educación para la Ciudadanía, contribuyendo a la identidad y formación en valores democráticos y constitucionales en el alumnado, siendo su obligatoriedad hasta la llegada de la nueva Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa (Lomce) en 2013, entrando en vigencia el curso escolar 2014/15 en la Educación Primaria, y el siguiente curso en la Educación Secundaria, desapareciendo definitivamente la asignatura de Educación para la Ciudadanía en 2016.

No se explica que si desde el Consejo de Europa, recomendaba a los Estados miembros que hicieran de la Educación para la Ciudadanía un objetivo prioritario de las políticas y reformas educativas, siendo esencial la promoción de promover una sociedad justa, libre, que contribuya al desarrollo de los valores, a la libertad, los Derechos Humanos, la democracia, etcétera, sea eliminada por la nueva normativa estatal.

El valor de esta asignatura se pierde con la llegada de la Lomce, derogando la libertad con la cual se impartía con la anterior ley educativa (Loe). En la nueva normativa solo aparecen los contenidos similares a esta materia en las asignaturas de *Valores Sociales y Cívicos* en la Educación Primaria y *Valores Éticos* en la Educación Secundaria, alternativas a la Religión.

Con la llegada de la Lomce, la asignatura de Educación para Ciudadanía pierde el valor que había ganado en estos cursos, formando al alumnado en capacidad crítica, resolución de conflictos, igualdad de género, etcétera. Por otra parte, se elimina el espacio de conocimiento donde se formaba al alumnado para generar en ellos una conciencia crítica, responsable con su futuro. Dicho espacio ha quedado sublevado a una transversalidad, que a veces parece invisible en la enseñanza. Siendo la educación una herramienta muy potente para cambiar el mundo, ya que los adultos del mañana, son los escolares, adolescentes y universitarios que se están educando en la actualidad

En cuanto al ámbito universitario, concretamente en la formación de docentes para el grado en Educación Primaria, es muy importante la formación en esta especialidad, saber formar a estudiantes requiere de una gran motivación y capacidad, para poder generar en ellos las competencias necesarias para la vida.

Enseñar desde el ámbito de las Ciencias Sociales, requiere comprender la

existencia de que la humanidad está en constante intercambio de energía con el entorno, y su estudio depende de todas las disciplinas para comprender donde vivimos y hacia dónde vamos. El alumnado debe de conocer la importancia de identificar las materias que componen a dicha ciencia, para poder explicar contenidos referentes a cómo afecta el ciclo del agua al ser humano, como las energías extractivas que contaminan el medio ambiente y la problemática derivada de esta acción, conocer su historia para saber cómo evoluciona la humanidad, explorar donde se desarrolla la actividad humana y cuáles son las características que la componen, etcétera, todo ello para poder explicar su propia existencia. Es necesario poder conocer como el individuo desde la infancia va creando su propia historia, los personajes que intervienen en ella, así como el espacio donde se desarrolla la acción, en definitiva, el alumnado debe tener la motivación de aprender ligado a la vida.

La Educación para la Ciudadanía forma parte de la Ciencia Social y por tanto es contribuyente para cultivar el pensamiento crítico en los/as estudiantes. Ya que es esencial por las siguientes razones; proporciona a los/as adolescentes un mayor conocimiento, comprensión, desarrollando las competencias y los valores que les hace falta para contribuir a mejorar su propio ser y las situaciones en un contexto local, como así a escala mundial.

La pregunta que se hace el profesorado es ¿Cómo se puede integrar el currículum de esta materia en las otras disciplinas para hacer de ella con carácter transversal, si ocupando su propio espacio ha sido difícil su enseñanza? Sin lugar a dudas, los/as docentes deben de ser partícipes en los planes de estudio, para los cuales se va a impartir una disciplina. Si no sabemos su contenido y a que etapa va dirigida, difícilmente se podrá impartir un currículum que no se adapta a la realidad social.

Desde el contexto universitario se observa la necesidad de conocer los problemas que acontecen a la humanidad, siendo necesaria una Educación Ciudadana que genere un pensamiento crítico para solucionar los problemas, transformando la realidad en un futuro próximo.



UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA

## El Pensamiento Crítico a través de 'Visual Thinking Strategies'

*«Las imágenes nos dicen algo, las  
imágenes tienen por objeto  
comunicar. Pero si no sabemos  
leerlas no nos dicen nada. Son  
irremediabilmente mudas»*

*Burke, 2005, p. 43.*



UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA

### **1.5. El Pensamiento Crítico a través de 'Visual Thinking Strategies'**

La metodología empleada en la docencia en el aula como apoyo para fomentar la capacidad crítica en el/la estudiante ha sido la pregunta socrática, a través de dichas cuestiones, el alumnado indaga y crea su propio razonamiento, generando un pensamiento crítico para poder entender y explicar el contenido, realizar una tesis, preparar un discurso, etcétera.

Como herramienta de apoyo a la docencia se he basado en una estrategia denominada Estrategias de pensamiento visual –del inglés 'Visual Thinking Strategies'– siendo utilizada en los museos de España, para acercar al alumnado las obras de arte en las cuales previo análisis podemos observar, analizar, estudiar, qué obras podemos obtener mayor aprovechamiento para así dedicar con el alumnado el tiempo suficiente para poder alcanzar los objetivos propuestos. Llevando las vivencias reales, cercanas a los/las estudiantes, que es de lo que nos interesa, de cómo se interactúa en los museos de arte contemporáneos y que no queden como lugares que se localizan fuera de la comunidad educativa, sino que formen parte de nuestro ámbito educativo, y por supuesto ya forman parte del currículum.

Esta metodología utilizada en los Estados Unidos, Reino Unido, Alemania, etcétera, sobre todo países de habla inglesa, consiguen fomentar en el alumnado una estupenda vivencia cercana a la existencia, es utilizada en las aulas para acerca la realidad a los/as estudiantes, temas analizables como las costumbres sociales, localización de paisajes de la situación planteada en la obra de arte, etcétera, sobre todo dejando de ver al museo como un lugar solo de recepción de turistas, sino un lugar donde se produzca la creación del saber, se integre la interculturalidad, donde los conocimientos fluyen por las paredes y el alumnado los analice desde su perspectiva, siendo histórica, geográfica, artística, educacional, etcétera.

Las Estrategias de Pensamiento Visual (VTS) es un método iniciado por el profesorado a través de discusiones, facilitado por imágenes de arte documentadas que tendrán un efecto positivo en los/as estudiantes. Es tal vez, la forma más sencilla en la

que los/as docentes y los centros educativos puedan proporcionar a los/las estudiantes las habilidades claves fundamentales en habilidades de pensamiento, que se convierten habitualmente en transferir de una lección oral a la alfabetización en lenguaje escrito, así como la alfabetización visual, y las interacciones de colaboración entre pares.

Esta metodología empleada en la primera etapa de la investigación-acción y en la última fase de la segunda etapa con el grupo de reflexión, supuso la mejora en el desarrollo de la capacidad crítica en el estudiantado. Utilizando esta estrategia como recurso docente y apoyo educativo en las aulas.

Las VTS proporciona una forma para poner en marcha un proceso de aprender a pensar profundamente aplicable en la mayoría de los temas de la poesía, a las matemáticas, a las ciencias y estudios sociales. El arte es el primer tema de discusión esencial ya que permite a los/las estudiantes utilizar las habilidades visuales y cognitivas existentes para desarrollar la confianza y la experiencia, aprender a usar lo que ya saben y a averiguar lo que no lo hacen.

Los/las discentes cultivan su disposición y capacidad para presentar sus propias ideas, en el respeto y el aprendizaje desde la perspectiva de sus compañeros y compañeras. Unificándose al contribuir observaciones e ideas, los/las estudiantes participan en clases basadas en VTS en formas que a menudo no lo harían en otros lugares. Las VTS es una metodología de estudios para los centros educativos; como un método de reflexión, que se usa en muchos museos de arte, iniciados ya en España, como ejemplo tenemos en la ciudad de Málaga en el Museo Picasso, esta estrategia es realizada por el departamento pedagógico a los/las estudiantes de niveles de la Educación Primaria y Secundaria, que visitan el centro. La experiencia demostrable que con las VTS se produce el crecimiento de todo el alumnado. Además, el profesorado disfruta en el proceso y se beneficia con un enfoque que alcance a todo/a estudiante, sintiéndose útil a través de su práctica.

Las VTS ha sido moldeado y refinado durante los últimos 30 años sobre la base de la investigación creadas por la cofundadora, Abigail Housen (1987). Housen desarrolló por primera vez VTS como una estrategia de enseñanza eficaz basado en la teoría de la evolución estética de Housen (1987) que describe la experiencia del



espectador en el mundo visual, y en concreto del arte visual. Su investigación se basó en entrevistas a más de 4.000 sujetos, fue publicada, y revisada por pares. Esta investigación de Housen (1987) ha influido en todos los aspectos del programa de VTS que fue desarrollado para dar cabida a las fortalezas y necesidades de los/las espectadores/as en las diferentes etapas estéticas.

Su método fue desarrollado por rigurosas investigaciones en base a su trabajo con VTS a lo largo de varias décadas, informado por sus estudios sobre una amplia gama de entornos y con poblaciones diversas. En el centro de su método es una entrevista no dirigida, cualitativa que accede a las reacciones de los sujetos a las imágenes visuales preseleccionados. Housen (1987) optó por centrarse principalmente en estudios longitudinales que miran el impacto de los planes de estudio y programas de desarrollo estético, frente al crecimiento del desarrollo estético con el tiempo. Sus estudios han proporcionado datos constructivos para la revisión del plan de estudios y el diseño del programa. A través de ellos, que también ha sido capaz de ampliar su comprensión del proceso de desarrollo estético.

Housen (1987) recoge principalmente los datos a través de entrevistas del desarrollo Estética (IDA), así como cuestionarios de arte en Ranking de museo. Dependiendo del estudio, los datos adicionales se pueden recoger a partir de revistas, preguntas de contenido, entrevistas objeto material (MOI), observaciones de clases y sesiones grabadas en vídeo.

Los resultados le han permitido:

- Acceso a cómo los/las espectadores/as, tanto experimentados/as y novatos/as, pensar en imágenes visuales.
- Examinar la eficacia de VTS como una intervención académica.

Las imágenes han sido seleccionadas y secuenciadas con el fin de desafiar a los espectadores y a las espectadoras de manera apropiada. Se hacen preguntas de los/las espectadores/as que se dedican con mayor eficacia sus habilidades de pensamiento cognitivo. La investigación ha documentado una estrecha relación entre el programa VTS y el académico de los/las estudiantes en las artes matemáticas, ciencias y lenguaje. La propia investigación de Housen (1987) en esta área ha sido respaldada por

investigadores/as independientes. La investigación también ha probado que VTS puede afectar a la cognición, la expansión de las habilidades de pensamiento, así como el desarrollo estético.

La rama de investigación de VTS se centra actualmente en nuevas áreas de estudio incluyendo:

1. El impacto de VTS en el desarrollo del cerebro.
2. El papel de VTS en la mejora de las habilidades de escritura.
3. El desarrollo de la calidad del profesorado con VTS.
4. El uso de VTS con nuevos grupos.

Las VTS proporciona la formación basada en la teoría de Housen (1987) y la investigación, así como talleres en la codificación de las entrevistas de desarrollo estético.

En cuanto a la formación, desde 1995, las VTS han ofrecido a más de 10.000 educadores/as, una experiencia de desarrollo profesional y la metodología de enseñanza que trata estos y otros objetivos de la instrucción. Las VTS se centran en la formación y en el aprendizaje para facilitar así las discusiones a través de la imagen. El objetivo que posee esta formación consiste en transformar de manera que los/las estudiantes aprendan a través de programas basados en la teoría y la investigación a través de las discusiones de las artes visuales para aumentar significativamente la participación de los/las estudiantes y su rendimiento.

En su artículo reflexiones sobre la alfabetización, Yenawine (1997) describe la alfabetización visual,

"... La capacidad de encontrar un sentido a las imágenes. Se trata de un conjunto de habilidades que van desde la simple identificación (nombrando lo que se ve) a la interpretación compleja sobre contextual, metafórica y los niveles filosóficos. Muchos aspectos de la cognición están llamados, como la asociación de personal, cuestionamiento, la especulación, el análisis, la investigación de los hechos, y categorización. Entendimiento objetivo es la premisa de gran parte de esta instrucción, pero los aspectos subjetivos y afectivos del conocimiento son igualmente importantes".



El escritor y psicólogo de origen alemán Arnheim (1997), cuyo principal libro comparte el mismo nombre, "pensamiento visual" se encuentra de suma importancia en la "investigación empírica" de Housen (2000) y como resultado fue la teoría del desarrollo estético. La aplicación de Piaget (1981), Arnheim (1997) y Housen (2000) entre otros constituyen la génesis y los fundamentos teóricos en curso tras el desarrollo de estrategias de pensamiento de métodos visuales y programas de estudio.

En sus más de dos décadas de investigación y en su posterior ensayo, Housen (2001) considera cómo la gente piensa cuando se mira en las obras de arte. A través del proceso de recolección y análisis de entrevistas del desarrollo estético y la identificación y comprensión de las palabras e ideas del espectador o de la espectadora novel, en un momento y en tiempos concretos, nació la teoría de la etapa de desarrollo que informa a todos los métodos de VTS y programas de estudio.

Desde la década de los setenta, la investigación de Housen (2001) demostró que el/la espectador/a entiende las obras de arte en los patrones predecibles llamados etapas. Se encontró que cuando el/la espectador/a les hace hablar en un monólogo de la corriente de la conciencia acerca de una imagen, y cada idea, de asociación, de pausa, y la observación se transcribe y analizado, las diferentes etapas se hacen evidentes. Cada etapa estética se caracteriza por un conjunto de atributos cognoscible interrelacionados. Cada etapa tiene su propia idiosincrasia particular, incluso, forma de dar sentido de la imagen.

En los estudios que siguió Housen (2001), con su compañera DeSantis (2007), demostró que, si se expone a una serie cuidadosas secuencias de materiales y obras de arte, formas de interpretación de imágenes de los/las espectadores/as para cambiar de una manera predecible. Por otra parte, el crecimiento en el pensamiento crítico y creativo acompañado el crecimiento en el pensamiento estético. En otras palabras, en el curso de lecciones VTS los/las estudiantes desarrollan habilidades no típicamente asociadas con el arte. Igualmente, interesante fue que estos resultados son consistentes a través de una amplia gama de antecedentes culturales y socioeconómicos.

Las descripciones de las etapas que cita Housen (2001) se dividen en:

- Etapa 1 Accountive: en esta etapa denominada «Accountive» los/las espectadores/as son contadores de historias. El uso de sus sentidos,

recuerdos y asociaciones personales, hacen observaciones concretas acerca de una obra de arte que se teje en una narrativa. Aquí, los juicios se basan en lo que se conoce, en el interés mostrado, en los comentarios, las emociones de los espectadores, en los colores, ya que parecen entrar en la obra de arte y se convierten en parte de su despliegue narrativo.

- Etapa 2 Constructivo: en esta segunda etapa los/las espectadores/as se dedican a la construcción de un marco para observar las obras de arte, utilizando las herramientas más lógicas y accesibles: sus propias percepciones, su conocimiento del mundo natural, y los valores de su mundo social, moral y convencional. Si el trabajo no se ve, la forma en que se supone que, la habilidad, la técnica, el trabajo duro, la utilidad y función no son evidentes, o si el sujeto parece inapropiado, entonces estos espectadores y estas espectadoras juzgan el trabajo de un ser extraño, que carece, o de algún o ningún valor. Su sentido de lo que es realista es el estándar a menudo se aplica para determinar el valor. Como las emociones que comienzan a pasar a la clandestinidad, estos espectadores comienzan a distanciarse de la obra de arte.
- Etapa 3 Clasificación: Los/las espectadores/as adoptan la postura analítica y crítica de la historia del arte. Ellos/as quieren identificar la obra en cuanto al lugar, la escuela, el estilo, el tiempo y la procedencia. Descodifican el trabajo utilizando la biblioteca de datos y cifras que están listos/as y dispuestos/as a expandirse. Este visor cree que clasifica correctamente, la obra de arte del significado y el mensaje puede ser explicado y racionalizado.
- Etapa 4 Interpretación: las interpretaciones de los/as espectadores/as buscan un encuentro personal con una obra de arte. Explorando el trabajo, dejando que su significado se desarrolle lentamente, aprecian sutilezas de la línea, la forma y el color. Ahora habilidades críticas se ponen al servicio de los sentimientos e intuiciones ya que estos permiten a los espectadores y a las espectadoras significados subyacentes de la obra. Cada nuevo encuentro con una obra de arte presenta una oportunidad para crear las nuevas comparaciones, ideas y experiencias.



Sabiendo que el trabajo de la identidad y el valor del arte están sujetas a la reinterpretación, estos espectadores y estas espectadoras ven en sus propios procesos sujetos a cambio.

- Etapa 5 Re-creativo: Re-creativas, los/as espectadores/as que tienen una larga historia de la visualización y la reflexión sobre las obras de arte, ahora aflora la incredulidad en el espectador. El/la autor/a compara a una pintura que es conocida como un viejo/a amigo/a, al que se conoce íntimamente, pero está lleno de sorpresa, y que merece la atención en un nivel diario existente, sino también en un plano elevado. Al igual que en todas las amistades importantes, el tiempo es un ingrediente clave, permitiendo a los/las espectadores/as en la etapa 5, conocer la complejidad de una obra –en su tiempo, su historia, sus preguntas, sus viajes, sus complejidades–. Sobre la base de su propia historia con una obra en particular, y con la contemplación en general, estos/as espectadores/as se combinan con la contemplación personal y con vistas que abarcan ampliamente las preocupaciones universales. Aquí, la memoria infunde el paisaje de la pintura, la combinación de lo personal y lo universal.

Sin duda esta metodología no deja a ningún individuo atrás en cuanto a su formación y participación. Propone una serie de objetivos alcanzables para así poder obtener el desarrollo del pensamiento crítico no solo desde la perspectiva artística sino también desde la didáctica de las Ciencias Sociales, la educación, etcétera, donde el/la estudiante es el/la protagonista que va creando su propio contenido en pleno siglo XXI. El personal docente tiene el papel de guía en este proceso arduo y complejo como es educar, el profesorado se prepara para acogerse al plan de educación que junto con los/las estudiantes crean su propio universo de conocimientos, competencias y habilidades, metodologías, contenidos, etcétera, cambiando la forma de pensar acerca de la enseñanza a través de estos proyectos educativos artísticos, fomentando el pensamiento crítico hacia cualquier disciplina, hacia la vida misma.



UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA

## CAPÍTULO 2. LA METODOLOGÍA

*«Pensar críticamente no conlleva encontrar una solución o respuesta predeterminada, verdadera y definitiva, sino más bien enjuiciar y valorar desde criterios racionales las opciones o respuestas posibles en un contexto dado. El pensamiento crítico se basa en criterios, someta a crítica y revisión de los criterios, y se atiene a las demandas y características del contexto».*

*(Santiuste et al., 2001, p.45)*



UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA

## 2. La Investigación

El inicio de esta investigación parte de algunos problemas detectados en la formación del alumnado universitario en relación con el pensamiento crítico.

Los cambios producidos en la sociedad tanto en lo relacionado con lo legislativo como en algunos aspectos conceptuales: formación para la convivencia y resolución pacífica de conflictos, conocimientos de Derechos y deberes, etcétera. Constituyen contenidos o conocimientos que se presentan en las asignaturas del campo de las Ciencias Sociales y cuyos objetivos se orientan a comprender la realidad social.

El desarrollo de estas disciplinas enriquece tanto al docente como al alumnado al proporcionarle muchas posibilidades de desarrollo del pensamiento crítico. Este pensamiento debería ser iniciado en la enseñanza primaria, continuar en secundaria y reforzado en la educación superior.

Desde el punto de la educación, la metodología de la investigación ha combinado diferentes perspectivas para poder plasmar la necesidad de generar un pensamiento crítico en estudiantes universitarios, en la especialidad del Grado en Maestro/a en Educación Primaria.

En primer lugar y desde una posición docente se inicia con una Investigación-Acción. Esta primera parte de la investigación se llevó a cabo con estudiantes universitarios pertenecientes al tercer curso del grado, se desarrolló en los cursos de 2014/15 y 2015/16, de las asignaturas de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos –impartida en el primer cuatrimestre– y Didáctica de las Ciencias Sociales –impartida en el segundo cuatrimestre–. En esta perspectiva se ha evaluado la capacidad crítica que posee el alumnado a través del uso de la pregunta socrática empleada como estrategia metodológica en la asignatura de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, para poder evaluar la capacidad crítica, como primer objetivo, y como segundo, poder desarrollar el pensamiento crítico en estos estudiantes, a través de los contenidos que presenta la propia asignatura. También se hace uso de una metodología basada en las Estrategias de Pensamiento Visual (VTS) para despertar en

el alumnado a través del análisis de la imagen –con el empleo de preguntas adecuadas– la capacidad crítica. La aplicación de esta metodología otorga al docente la ventaja de poder analizar la evolución del uso del pensamiento crítico en sus estudiantes desde la vinculación de una temática actual a la sociedad. Se continúa el proceso con el objetivo de plasmar la capacidad crítica adquirida en estos estudiantes y desde la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales, el alumnado culmina la asignatura con el diseño de una actividad didáctica orientada a estudiantes de la Enseñanza Primaria.

En segundo lugar, desde una perspectiva más descriptiva se hace uso del cuestionario presentado por Santiuste *et al.* (2001), para evaluar el pensamiento crítico en estudiantes universitarios. Según los autores evalúan el pensamiento en dos dimensiones, la *Dimensión Sustantiva* –evalúa la capacidad del estudiante para expresar por escrito– y la *Dimensión Dialógica* –evalúa la capacidad del estudiante para expresar de forma oral–. Este cuestionario se presentó a un total de 240 estudiantes del primer y tercer grado de Maestro/a en Educación Primaria, en el curso académico 2016/17.

En tercer lugar, desde una perspectiva cualitativa, culmina esta investigación con un grupo de reflexión, compuesto por alumnado del tercer curso, con un total de ocho estudiantes. Se muestran al grupo tres tipos de pruebas diferentes para evaluar la capacidad crítica; la primera hace referencia a las respuestas de unas preguntas para orientar la investigación sobre estudios previos de la temática presentada al alumnado. La segunda prueba consiste en evaluar la dimensión dialógica presentada por Santiuste *et al.* (2001), a través de la resolución del diseño de dos actividades orientadas a fomentar el pensamiento crítico a estudiantes en la etapa de Educación Primaria, una de ellas si fomenta el pensamiento crítico, mientras que la otra no lo fomenta, tal y como está diseñada solo evalúa la creatividad en la representación de un tema. A continuación, la tercera prueba consistió en la visualización de dos imágenes, la primera hacía referencia a una ilustración de un país en vías de desarrollo, donde a su vez, en la toma seleccionada se podía visualizar dos zonas, una desarrollada y la otra subdesarrollada. La segunda imagen se presentaba un niño con una pala en la mano situada en el centro de la silueta de España. Tras el visionado de treinta segundos de las imágenes se comienza a desarrollar la metodología de Estrategias de Pensamiento Visual, con el empleo de preguntas para identificar que está pasando en la imagen.



La combinación de estas tres perspectivas radica en la necesidad de atender a la triangulación metodológica para poder evaluar la capacidad crítica y fomentar el pensamiento crítico en estudiantes universitarios.

## 2.1. Perspectiva metodológica

Se ha desarrollado una investigación cualitativa que partió del diagnóstico de las necesidades centradas en el alumnado, aplicando la metodología de la investigación-acción en conformidad con los planteamientos Stenhouse (1984) y de Elliott (1998), entre otros.

Este proyecto sigue una línea socio-crítica desarrollando la investigación centrada en el aula, como lugar donde se desarrolla la acción.

El campo de aplicación de la investigación-acción es muy diverso, la mayoría de las investigaciones se determinan por su carácter cualitativo, en general siguen un modelo inductivo, pero siempre procuran intentar la transformación de la realidad. Se emplean técnicas de control como las entrevistas, estudios de casos, anotaciones de campo, diarios, cuestionarios, archivos, inventarios, tests, análisis de documentos, grabaciones en cinta magnetofónica y en video, fotografías, etcétera (Bisquerra, 1989).

La investigación y el análisis en el campo educativo suele ser el foco principal y el currículum de alguna materia. Para Stenhouse (1984) este tipo de investigación no solo contribuye a la práctica sino también a la teoría, ya que tiene múltiples aplicaciones y derivaciones de la investigación. Bisquerra (1989) refiere que la investigación-acción puede adoptar diversas formas de realización. Se han confeccionado modelos para realizar la investigación elaborados por Kemmis y McTaggart (1988) y Elliott (1998), entre otros. En el modelo presentado el ciclo de planificación, acción, observación y reflexión se puede distinguir en las etapas de «diagnóstico» y «tratamiento», a partir de esta concepción la investigación se desglosa en las siguientes fases:

1. Planteamiento del problema: identificación, evaluación y especificación de un problema concreto, con en una clase o grupo educativo.

2. Organización: discusión preliminar y negociación entre las partes implicadas (docentes, investigadores) para llegar a una «propuesta provisional».
3. Revisión de la literatura.
4. Modelo: se puede construir un modelo para representar el sistema que se está estudiando.
5. Formulación de la hipótesis: las hipótesis deben entenderse como proposiciones de estrategias de acción en orden a solucionar el problema.
6. Procedimiento: muestras, materiales, métodos, recursos, etcétera.
7. Comprobación del modelo: se prueba el funcionamiento del modelo y las soluciones derivadas de él.
8. Evaluación continua: se requiere un feedback permanente de la marcha del proceso, siempre a partir de la experiencia, para ir reajustando los procedimientos.
9. Realización del proyecto.
10. Interpretación de los resultados.
11. Conclusiones
12. Aplicación inmediata de los hallazgos.

El aula se considera como un sistema social complejo, se produce la colaboración entre los sujetos que actúan de muestra para la indagación y el docente que inicia la investigación. Se utiliza los datos de la observación y reflexión de forma sistemática y deliberada.

Dada la variedad de enfoques, metodologías y matices dentro de la investigación-acción se distinguen unos tipos de indagaciones que responden o bien al docente que inicia la investigación o a la forma de indagar el tema propuesto. Éstas son las siguientes:



Según la *investigación operativa*, consiste en la aplicación del método científico al estudio y resolución de problemas concretos. Los problemas pueden ser de organización, de sistemas de trabajo, de procesos de fabricación, etcétera. El objetivo es suministrar información cuantitativa acerca de los elementos esenciales que constituyen una operación dada y de los factores que influyen en el resultado. De esta forma se proporciona una base firme para tomar decisiones. Suele seguir bastante el método hipotético-deductivo y es realizada por equipos interdisciplinarios (Bisquerra, 1989).

La *investigación y desarrollo* es un tipo de investigación orientada hacia la innovación educativa. Sigue un proceso que suele presentarse en dos etapas: la primera sería la de investigar hasta crear un nuevo producto; y la segunda, sería de mejorarlo. Suele denominarse por los investigadores I+D (Innovación y Desarrollo). La investigación y desarrollo se relaciona con la investigación evaluativa, ya que intenta mejorar un producto y mejorarlo (Bisquerra, 1989).

La *investigación participativa* se conforma de un equipo en el cual todos participan en la mejora de la sociedad a través de la investigación. Trata de sostener los esfuerzos que realizan los individuos y propone un acercamiento crítico de los problemas reales sociales. Supone un aprendizaje constante y permanente por parte del personal investigador. La investigación participativa asocia el análisis social al trabajo de la formación y la acción. Con este tipo de investigación se pretende reforzar las capacidades y los recursos, y dar conciencia de los problemas sociales.

La *investigación cooperativa* se considera una modalidad dentro de la investigación-acción, que surge como intento de superar la investigación y desarrollo. Consiste en la colaboración de los profesionales técnicos y del personal docente, trabajan conjuntamente en la planificación, desarrollo y análisis de la investigación. Las responsabilidades, la toma de decisiones, etcétera, son tomadas por todo el grupo. El objetivo principal es resolver los problemas concretos del profesorado.

Para finalizar, las investigaciones que pueden considerarse dentro de la investigación- acción, se destaca la *investigación que realiza el propio docente*, asumiendo el rol de personal investigador y educador, donde el aula es el espacio en el que discurre la acción. Los temas que suelen abordarse se enfocan a la mejora

educativa, como son los planes de estudio, el currículum de las asignaturas, el enfoque de las diferentes metodologías, etcétera.

Para dar utilidad a la investigación que inicia el propio docente en su aula, se pregunta ¿Por qué debe el profesorado investigar? El personal educador observa y propone los temas que puedan surgir en el aula pudiendo ser de utilidad para la indagación. Stenhouse (1984, citado en Hopkins, 1989) describe el papel del docente de la siguiente manera:

Los buenos profesores son necesariamente autónomos en el juicio profesional. No necesitan que se les diga los que tienen que hacer. Profesionalmente no depende de investigadores, directores, innovadores o inspectores. Esto no quiere decir que no estén abiertos a las ideas creadas por otras personas en otros lugares y en otras ocasiones. Ni tampoco rechazan el consejo, la consulta o la ayuda. Pero ellos sí saben que las ideas y las personas no son de mucha utilidad práctica hasta que se han digerido y están bajo el juicio del propio profesor. En una palabra, es deber de todo educador fuera del aula servir al profesor; porque sólo los profesores pueden crear una buena enseñanza. (38)

El deseo del personal docente es que su sueño liberador se haga realidad de poder ejercer la docencia guiando al alumnado, para que éste aprenda a utilizarlo en su día a día. Cuando el profesorado adopta el enfoque experimental para su enseñanza, están asumiendo una idea educativa, plasmada en forma de propuesta de plan de estudios y comprobándola en sus aulas (Hopkins, 1989).

Stenhouse (1984, citado en Hopkins, 1989) comenta que: «Lo importante es que no se considera la propuesta como una recomendación inexperta, sino como una propuesta provisional que sólo reclama ser considerada digna de ponerse en práctica. Éstas propuestas más que correctas son inteligentes» (p.39). El propósito del personal docente-investigador/a debe de ser mejorar la calidad de su docencia. Si el/la educador/a obtiene su conocimiento a través de la intervención continua de la enseñanza con la participación activa de sus estudiantes mejorando y construyendo conjuntamente los conocimientos día a día.

La investigación-acción es definida por Kemmis y McTaggart (1988) como:



es una forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales en objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como su comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que éstas tienen lugar. (p.9)

Otra definición que aporta Dave Ebbutt (citado en Hopkins, 1989) es la siguiente:

(...) trata del estudio sistemático de los intentos de mejorar la práctica educativa por grupos de participantes, a través de sus propias acciones prácticas y a través de sus propias reflexiones sobre los efectos de esas acciones.

(...) es el estudio de una situación social con vistas a perfeccionar la calidad de la acción incluida en ella (Elliott). (p.49)

Ambos autores coinciden con Kemmis (1983, citado en Hopkins 1989) que «la investigación-acción es poner en práctica una idea, con vistas a mejorar o cambiar algo, intentando que tenga un efecto real sobre la situación» (p.49).

Richardson (citado en Anderson y Herr, 2007) define «la investigación-acción como «investigación práctica» que se enfoca exclusivamente al mejoramiento de las prácticas» (p.51). Identificaron cuatro fases en la investigación-acción; planificar, actuar, observar y reflexionar. Stenhouse (1984) y Elliott (1998) (citado en Hopkins, 1989) asentaron las bases de esta metodología, son los que iniciaron la dualidad del rol del personal docente investigador/a.

Para realizar una investigación educativa Hopkins (1989) propone cinco principios que todo docente novel en esta metodología debería de tener en cuenta:

1. La función principal del docente es la de educar, sin interferencias de métodos de investigación.
2. El método que se aplica para recopilar los datos no debe de ser excesivo.
3. La metodología empleada debe de ser lo bastante fidedigna para permitir a los educadores formular hipótesis con seguridad y desarrollar estrategias aplicables a la situación en las aulas.

4. El objeto de estudio debe de ser atractivo para el docente. Debe de surgir en el aula y de la problemática con la enseñanza. Investigar cómo mejorarla.
5. La ética con la que el docente se implica y analiza la investigación y la elaboración de los resultados de la indagación.

La investigación-acción proporciona al profesorado la alternativa para diseñar una planificación adecuada a los nuevos planes de estudios alejados de las ideas tradicionales.

Según Stenhouse (1984, citado en Hopkins, 1989):

Al tratar de profesor-investigador, ilustra esta actitud cuando sugiere que el profesor, en lugar de aceptar sin crítica lo que defiende una teoría concreta, la pone en práctica en forma de hipótesis de trabajo o de la propuesta del currículum (p.72).

Este razonamiento engloba los aspectos fundamentales en el personal docente, tiene la autonomía de poseer el conocimiento y la capacidad de teorizarlos. Lo que hace que el alumnado obtenga una mejor disposición en la adquisición de conocimientos a través de la experiencia práctica personal, alcanzando la calidad educativa.

Kemmis (citado en Hopkins, 1989) investigó y conectó con la idea de vincular la praxis educativa con la de investigación-acción, a continuación, se cita con el artículo de Kemmis, 1983:

La práctica, según la entienden los investigadores de la acción es la acción informada y ejecutada: la praxis. La praxis tiene su raíz en el compromiso del/de la practicante con la acción sabia y prudente en una situación práctica (concreta).

[...] El conocimiento así adquirido informa y mejora los planes específicos sobre la práctica que se está considerando y la teoría práctica general del practicante (p.74).

El desarrollo del currículum y de los modelos educativos son una parte muy importante de la investigación al igual que el enfoque práctico desarrollado en el aula, son especialmente importantes para el currículum y la pedagogía. Stenhouse (1984)

propuso emplear el método práctico de prueba en el aula empleándose como una nueva metodología. Stenhouse (1984, citado en Hopkins, 1989) asevera que:

He argumentado que las ideas educativas expresadas en los libros no se asimilan fácilmente por los profesores, mientras que la expresión de las ideas como especificaciones curriculares las ponen a prueba los profesores y, por tanto, se establece una igualdad de discurso entre el proponente y los que comprueban su propuesta. No existe, por supuesto, ninguna implicación en cuanto a los orígenes de la propuesta o a las hipótesis que se están comprobando. [...] He apuntado hacia un diseño de investigación basado en estas ideas, que implican que un currículum es un medio de estudiar los problemas y los efectos de poner en práctica cualquier línea definida de enseñanza. (p.150-151)

La idea principal es unir la investigación realizada en el aula por el personal docente con él y currículum educativo. Sin la investigación no se puede mejorar los contenidos de las disciplinas y por tanto el/la enseñante se verá anquilosado en un terrible sistema en el cuál no se fomente la calidad pedagógica. De ahí esa necesidad de poder indagar en estudiantes universitarios el desarrollo de la capacidad del pensamiento crítico, concretamente en el alumnado universitario, que en su futuro inmediato se destinará a formar a la futura ciudadanía, con estudiantes de la etapa de la Educación Primaria. La finalidad es poder crear una ciudadanía crítica con la sociedad, con capacidad de toma de decisiones, prevaleciendo lo colectivo ante el individualismo personal, lo que puede transformarse en una ciudadanía crítica.

Lipman (1997) expone la importancia de desarrollar competencia en pensamiento crítico en la etapa infantil –no es obligatoria por el sistema educativo español–, sino se inicia en esta etapa, se incapacita al alumnado de poder desarrollarse en las etapas de la Educación Primaria y Secundaria, llegando a la Educación Superior a la imposibilidad total del desarrollo de este pensamiento crítico. Varias investigaciones planteadas en el contexto universitario ven la urgencia de seguir educando en esta competencia, se incluye la necesidad de plasmar en los planes educativos de la Enseñanza Superior Universitaria una formación general básica en esta competencia, siendo esta transversal en todas las disciplinas.

Con el desarrollo de la investigación-acción es posible plantearse la realidad educativa embarcándose en un proyecto crítico. Los/las docentes deben de aprender a

transformar la educación tradicional y plantearse nuevas metas. Feinberg (1983) expone que la educación es una buena metodología para realizar estudios de la sociedad y por ello se pueden iniciar los cambios sociales. La educación responde a dos funciones; la primera actúa de reproducción de habilidades sociales, contribuyendo al desarrollo de la cultura; la segunda consiste en la reproducción histórica social, contribuyendo al inicio y permanencia de la identidad personal (Kemmis y McTaggart, 1988).

A través de la investigación-acción se revela la visión crítica y autocrítica que adquiere la educación, donde busca crear y explicar los cambios educativos para mejorar la enseñanza, contribuyendo al avance de la sociedad en general.

Con esta metodología cooperamos con la educación en transformar la sociedad, el personal docente debe de cambiar su discurso, mejorar las prácticas para el aprendizaje y colaborar con la organización educativa, permitiendo el análisis social que sitúa las actividades, las relaciones sociales y el lenguaje en el contexto más amplio de un grupo.

## **2.2. Etapas de la investigación**

Esta investigación se ha desarrollado en dos etapas. La primera etapa pertenece a una Investigación-Acción, en el contexto de estudiantes universitarios del tercer curso del Grado de Maestro/a en Educación Primaria en la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad de Málaga, durante los cursos académicos 2014/15 y 2015/16, en el ámbito de las asignaturas pertenecientes al área de las Ciencias Sociales.

La segunda etapa corresponde al proceso de aplicación y recogida de datos sobre el cuestionario desarrollado por Santiuste *et al.* (2001) sobre la evaluación del Pensamiento Crítico en el curso académico 2016/17. Se aplicó a 240 estudiantes pertenecientes a primer y tercer curso del Grado Universitario. El procedimiento evalúa la dimensión dialógica y sustantiva del alumnado, para saber «expresar de forma oral y por escrito». Le sigue la creación de un grupo de reflexión formado por 8 estudiantes pertenecientes al tercer curso del grado. En él se analizó la forma de expresión oral y escrita que posee el alumnado que participó en este grupo de reflexión.

A continuación, se detalla todo el proceso de la investigación en sus diferentes

etapas.

### ***2.2.1. Etapa Primera: Proceso de la Investigación-Acción***

La primera etapa correspondiente a una investigación-acción realizada a estudiantes del tercer curso del Grado de Maestro y Maestra en Educación Primaria en los cursos 2014/15 y 2015/16. Participaron tres grupos diferentes, dos de ellos pertenecientes al curso 2014/15 impartida la docencia en diferentes asignaturas y cuatrimestres y el tercero y único grupo en el curso 2015/16.

La investigación se desarrolló en el ámbito de las Ciencias Sociales, en el marco de las asignaturas de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, impartida en el primer cuatrimestre y en la Didáctica de las Ciencias Sociales, impartida en el segundo cuatrimestre.

- *Objetivos.*

El objetivo general a alcanzar durante esta etapa consistió en conocer el estado de la formación en relación con el pensamiento crítico que poseían los/as estudiantes universitarios/a.

Para poder evaluar esta competencia se propuso diseñar una intervención educativa en el aula orientada a la Enseñanza Primaria. Este proyecto era la evaluación final de la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Se determinaron los siguientes objetivos específicos aplicados en la docencia de la especialidad de las Ciencias Sociales:

- Evaluar la competencia en pensamiento crítico a través de la elaboración de escritos y discursos orales bien argumentados de diferentes temas pertenecientes al currículum en la asignatura de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos.
- Aplicar la competencia de pensamiento crítico –adquirida o desarrollada en la asignatura de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos– para ser evaluada en la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales a través de la elaboración de actividades didácticas diseñadas para el alumnado de la etapa de la Educación Primaria y fomentar la capacidad crítica en estos/as estudiantes.

El profesorado de la facultad de Ciencias de la Educación ha detectado durante estos últimos años de docencia en el Grado de Maestro/a en Educación Primaria la necesidad de indagar más en la formación de la capacidad en pensamiento crítico.

De las reuniones docentes se desprenden opiniones negativas con respecto a la baja capacidad crítica, que posee el alumnado, no solo en los aspectos académicos, sino también en aspectos cotidianos de su vida.

- *Currículum del área de las Ciencias Sociales.*

El currículum en el área de las Ciencias Sociales es muy diverso y enriquecedor, y proporciona al alumnado una perspectiva epistemológica de dichas ciencias, que contribuye al desarrollo de la propia identidad del estudiante.

En la asignatura de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos impartida en el primer cuatrimestre se divide en cuatro bloques: el primero referente a conceptos claves para identificarlos en la sociedad, el significado de las palabras democracia, autarquía, república, carta magna, monarquía, etcétera, imprescindibles para iniciar la propia asignatura. El segundo bloque, perteneciente a temas sobre la historia y conocimiento de los Derechos Humanos, su formación como concepto jurídico, los países participantes en su elaboración, etcétera, ya que son la base de nuestra sociedad, o al menos deben de serlo, para poder identificar los posibles abusos por parte de la ciudadanía, el Estado, organizaciones, etcétera. En el tercer bloque, se hace referencia a la comprensión de lo que son los valores éticos y morales, el alumnado a través del diseño de actividades didácticas para el alumnado de la Educación Primaria plasma como se produce el proceso de enseñanza-aprendizaje. El cuarto bloque, consiste en identificar el sexismo lingüístico y su tratamiento en los textos e imágenes para poder comprender la sociedad androcéntrica en la que vivimos y para la cual vamos a educar al futuro alumnado. Todos estos conocimientos se enlazan con el contenido de la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales –impartida en el segundo cuatrimestre–, dónde el alumnado puede observar como el conocimiento llega a su fin en el empleo de su praxis en la materia a impartir en la etapa de la Educación Primaria.



Durante la impartición de la asignatura Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, se intentó desarrollar la capacidad crítica del alumnado. Y es a través del uso de la pregunta socrática para generar debates. Así es como los/as estudiantes aprenden a emplear dichas preguntas y la búsqueda de sus respuestas, para poder iniciarse en el desarrollo de la capacidad crítica.

El currículum de la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales se divide en dos bloques. Se inicia un primer bloque con el tratamiento sobre la comprensión de la epistemología de las Ciencias Sociales y la problemática delimitación como ciencia que le ocupa, aportando una comprensión sobre la necesidad de establecer un pensamiento liberal en cuanto al entendimiento de dicha ciencia. Las diferentes disciplinas que componen a las Ciencias Sociales aportan a la materia los conocimientos necesarios para comprender la realidad que compete al ser humano, estando totalmente presentes en la sociedad como son: la problemática social, medioambiental, económica, política, etcétera, y sobre todo la formación de un pensamiento crítico necesario para comprender y poder convivir en la sociedad.

En el segundo bloque se produce la comprensión del espacio y tiempo en el alumnado de la etapa de la Educación Primaria, para conformar su percepción acerca de todo lo que le rodea, es decir, crea su propio espacio limitado por el entorno que le rodea. Junto con estos se le suma el conocimiento de todos los temas que se pueden emplear en la etapa de la Educación Primaria referentes a temas sociales, como son el estudio del colegio, la familia, las profesiones, la localidad, la formación de los paisajes, la geografía física y política del territorio español y del europeo, la formación de la Unión Europea y sus límites físicos, el empleo de las tasas de natalidad, mortalidad de la población mundial y el conocimiento de todas las etapas históricas de España y Europea.

Todos estos conocimientos forman al alumnado en la disciplina de las Ciencias Sociales, lo que favorece la comprensión de una realidad social, pero dejando una evaluación con un déficit en cuanto al empleo del pensamiento crítico, por falta de formación, que se plasma en la necesidad inmediata de la asignatura de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, necesarias no solo a nivel de la etapa de la

Educación Primaria sino a nivel universitario para estudiantes de la formación del Grado de Maestro/a en Educación Primaria.

- *Información y procedimiento de los grupos.*

Esta investigación-acción transcurrió en el curso académico 2014/15 en la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales –impartida en el segundo cuatrimestre– en el grupo 3ºD. En el curso académico de 2015/16 se impartieron las asignaturas de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos y Didáctica de las Ciencias Sociales al grupo de 3ºF.

A continuación, se pasa a detallar la metodología, evaluación y descripción de cómo se procedió al desarrollo de esta primera parte de la investigación.

En los cursos académicos 2014/15 y 2015/16 se inicia el curso académico con la impartición de la asignatura de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos en el grupo 3ºF, se siguió el mismo procedimiento para ambos cursos, por tanto, la explicación se detalla en una sola descripción.

Para entender cómo se alcanzó uno de los objetivos específico –evaluar la competencia en pensamiento crítico a través de la elaboración de escritos y discursos orales bien argumentados de diferentes temas pertenecientes al currículum en la asignatura de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos– se describe la información necesaria referente a la metodología, los criterios de evaluación y su procedimiento para que el alumnado alcance dicho objetivo.

La metodología empleada en esta asignatura es dinámica en cuanto al tratamiento del currículum, lo que propicia el desarrollo de temas referentes en los contenidos de la asignatura. La evaluación consta de tres pruebas diferentes a evaluar, entre las cuales se encuentra la realización de un trabajo grupal, con el diseño de una intervención educativa; la realización de un trabajo individual, con la realización de un ensayo crítico-reflexivo, donde el alumnado puede plasmar el dominio de la capacidad crítica que posee; la realización de una prueba escrita en la cual una de sus preguntas va relacionada con un texto crítico de una situación real social, donde el alumnado debe de contestar desde la objetividad crítica que caracteriza a la temática presentada.



Para iniciarse en la asignatura, y como actividad inicial se investigó los temas más importantes, polémicos y destacables en el ámbito educativo, para poder desarrollar un debate con el alumnado. Una vez presentado los temas a debatir –temas sobre el aborto, eutanasia, la feminización de la mujer, la impartición de la religión en los centros públicos, etcétera–, éstos se dividen según si están a favor o en contra para defender la temática sorteada al azar entre el alumnado. Los temas a debatir serán tantos temas como grupos hayan sido definidos en la asignatura.

La actividad consiste en buscar información para elaborar un documento crítico en el que expongan el tema que se le ha asignado defender, como ejemplo citar qué a un grupo se le asignó defender a favor del aborto, al otro grupo estar en contra, así como diversos temas por desarrollar. Los/as estudiantes deben de aportar las fuentes consultadas, elaborar un documento conciso a la información recabada para su posterior defensa oral ante la clase.

Hay diferencias entre los grupos que lo elaboran correctamente, creando un ambiente de entusiasmo y otros que a la hora de realizar su defensa oral (por miedo escénico tal vez) hacen una lectura automática y no razonan adecuadamente sobre lo que acaban de citar. Siendo posible que coincida o no la propia opinión de los/las discentes con el tema que se le ofreció defender. La asignación de los temas se realiza de forma aleatoria sin conocimiento de los integrantes del grupo.

En el curso 2014/15 se impartió docencia en dos grupos y asignaturas diferentes. El grupo de 3ºF cursó la asignatura de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos en el primer cuatrimestre, en el transcurrir de la docencia se procedió a la misma metodología explicada con anterioridad.

En el segundo cuatrimestre del mismo curso, el grupo 3ºD se les impartió la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales. La problemática encontrada fue que no recibieron docencia por parte de la investigadora de la asignatura de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos –no se les aplicó la misma metodología que con el grupo de 3ºF–, por tanto, los resultados obtenidos en el segundo cuatrimestre con la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales no fueron positivos, coincidiendo la prueba con la propia evaluación de la asignatura.

Correspondiente al curso 2015/16 impartida la docencia al grupo de 3ºF en ambas asignaturas, se evaluó la misma prueba presentada en el curso anterior. Los resultados fueron positivos y el alumnado sí elaboró una actividad didáctica adaptada a la etapa correspondiente que fomentaba el pensamiento crítico en el alumnado.

Al iniciar la asignatura de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos y proceder con actividades de búsqueda de información, debates argumentativos, el tratamiento de los textos con sexismo lingüístico, imágenes, etcétera. Se observó que es en el transcurso de la propia asignatura, la que ayuda a formar críticamente a los/las estudiantes universitarios/as con el empleo de la pregunta socrática (Santiuste *et al.*, 2001). Según los autores a través del comienzo de la discusión socrática el alumnado puede hallar en las preguntas, según lo relevante que contenga el conjunto estructural de las cuestiones, pueden los/as estudiantes elaborar su propio pensamiento crítico, según sus creencias, ideas, etcétera.

Autores como Paul y Elder (2003) a través de los «Estándares de Competencias para el Pensamiento Crítico» ponen en contexto al alumnado para emplear el desarrollo del pensamiento crítico, cómo el empleo de cuestiones divididas en una serie de tipos de preguntas para llegar a conseguir el objetivo propuesto por el profesorado, algunas preguntas pueden ir relacionados con:

**Propósito:** ¿Qué trato de lograr? ¿Cuál es el propósito?

**Información:** ¿Qué información estoy buscando para llegar a esa conclusión?

**Inferencias/Conclusiones:** ¿Cómo llegué a esa conclusión? ¿Habrá otra manera de interpretar esta información?

**Conceptos:** ¿Cuál es la idea central? ¿Puedo explicar esta idea?

**Supuestos:** ¿Qué suposiciones me llevan a esta conclusión?

**Implicaciones/Consecuencias:** ¿Qué estoy insinuando?

**Puntos de vista:** ¿Habrá otro punto de vista que deba considerar?

**Preguntas:** ¿Qué pregunta estoy formulando? ¿Qué pregunta estoy respondiendo?

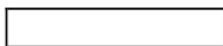
Los planteamientos de Paul y Elder (2003) exponen como poder tratar la información y captar lo necesario para poder hacer uso de ella, y con el manejo



constante de los estándares intelectuales universales la persona puede ir adquiriendo el hábito de desarrollar el pensamiento crítico.

Se observó que cuando se inició la docencia con la asignatura de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos en el primer cuatrimestre seguida de la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales –en el segundo cuatrimestre– en el mismo grupo, el alumnado adquiere unos conocimientos que contribuyen a exponer de forma crítica toda la formación recibida a lo largo del curso. El alumnado evalúa su pensamiento crítico siendo positivo, enriquecedor y cumpliendo los propósitos de la investigación-acción, se expone que la asignatura de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos contribuye al desarrollo de la formación del/de la estudiante, mejora su capacidad crítica, expositiva, argumentativa, posee conocimiento de temas actuales educativos y sabe exponer sus ideas, etcétera.

A continuación, en la ilustración 8 se presenta una plantilla para analizar la lógica de artículos de información elaboradas por Paul y Elder (2003), para poder analizar el texto presentado al alumnado en la asignatura de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos.



## Plantilla para analizar la lógica de un artículo

Tome un artículo que le haya sido asignado en un curso y determine su lógica usando la plantilla a continuación. Esta plantilla se puede modificar para analizar la lógica que subyace en un capítulo de un libro

### La lógica en “(nombre del artículo)”

1. El **propósito** principal de este artículo es \_\_\_\_\_.  
(Expresa con la mayor exactitud el propósito posible que tuvo el autor para escribir el artículo.)
2. La **pregunta** clave que el autor trata de contestar es \_\_\_\_\_.  
(Delimite la pregunta clave que el autor pensó al escribir el artículo.)
3. La información más **importante** en este artículo es \_\_\_\_\_.  
(Defina los hechos, experiencias y datos que usa el autor para apoyar sus conclusiones.)
4. Las **inferencias**/conclusiones de este artículo son \_\_\_\_\_.  
(Identifique las conclusiones principales a las que el autor llega y que presenta en el artículo.)
5. Los **conceptos** claves que se necesitan entender en este artículo son \_\_\_\_\_. Lo que el autor quiere decir con estos conceptos es \_\_\_\_\_. (Describa las ideas más importantes que uno debe comprender para entender el razonamiento del autor.)
6. Los **supuestos** de los que parte el autor son \_\_\_\_\_.  
(Identifique aquello que el autor da por hecho [y que puede cuestionarse]).
7. a. Las **implicaciones** que habría que afrontar si se toma en serio el planteamiento son \_\_\_\_\_. (¿Qué consecuencias son probables que se desprendan de considerarse el planteamiento del autor?)  
b. Las **implicaciones** que habría que afrontar si no se toma en serio el planteamiento son \_\_\_\_\_. (¿Qué consecuencias son probables que se desprendan de ignorarse el planteamiento del autor?)
8. Los **puntos de vista** principales que se presentan en este artículo son \_\_\_\_\_. (¿Desde que perspectiva contempla el autor la situación presentada?)

*Ilustración 9.* Plantilla para analizar la lógica de un artículo (Paul y Elder, 2003)

Junto con la rúbrica presentada en la ilustración 9 se exponen los «estándares intelectuales universales» para poder verificar la calidad del razonamiento sobre un problema. Estos estándares de aprendizaje hacen uso de preguntas para situar al estudiante en una serie de circunstancias que le hacen pensar cómo resolver algún problema, dentro de los nueve estándares que propone Paul y Elder (2003)

<b>Claridad</b>	¿Podría ampliar sobre ese asunto? ¿Podría darme un ejemplo? ¿Podría ilustrar lo que quiere decir?
<b>Exactitud</b>	¿Es posible verificar eso? ¿Es posible saber con certeza si eso es cierto? ¿Cómo se puede probar?
<b>Precisión</b>	¿Puede ser más específico? ¿Puede ofrecer más detalles? ¿Puede precisar más?
<b>Relevancia</b>	¿Qué relación tiene con el problema? ¿Cómo afecta eso al problema? ¿Cómo nos ayuda con el asunto?
<b>Profundidad</b>	¿Qué hace de esto un problema particularmente difícil? ¿Cuáles son algunas de las dificultades de esta pregunta? ¿A qué complicaciones habría que enfrentarse?
<b>Amplitud</b>	¿Habría que examinar esto desde otra perspectiva? ¿Habría que considerar otro punto de vista? ¿Habría que estudiar esto de otra forma?
<b>Lógica</b>	¿Tiene esto sentido? ¿Existe una relación entre el primer y el último párrafo? Eso que dice, ¿se desprende de la evidencia?
<b>Importancia</b>	¿Es este el problema más importante que hay que considerar? ¿Es esta la idea central en la que hay que enfocarse? ¿Cuál de estos datos es el más importante?
<b>Justicia</b>	¿Tengo un interés personal en este asunto? ¿Represento los puntos de vista de otros justamente?

*Ilustración 10. Estándares Intellectuales Universales (Paul y Elder, 2003)*

La evaluación de los diseños de actividad propuestos por el alumnado de todos los cursos presentados en esta investigación, tuvieron un análisis de tipo descriptivo, en el cual se procedió a evaluar las preguntas propuestas según el criterio de Paul y Elder (2003) para cotejar las respuestas presentadas.

A continuación, en la tabla 3 se presenta una muestra de las posibles preguntas a evaluar, pudiéndose ser empleadas a cualquier contexto aula.

Tabla 3  
*Lista de cotejo para evaluación*

---

**LISTA DE COTEJO PARA LA EVALUACIÓN**

---

1. ¿Qué está evaluando? ¿Por qué? (Sea preciso)
2. Formule preguntas meticulosas, incisivas, (que reflejen su propósito)
3. Especifique la información que necesita recopilar (para contestar la pregunta)
4. Decida los criterios o estándares. (¿Son éstos prácticos y razonables? ¿Están alineados a su propósito?)
5. Sea claro en lo que está tratando de indagar.
6. ¿Habrá alguna consecuencia negativa involuntaria de su forma de evaluar?
7. Revise la evaluación- ¿Es coherente, lógica, realista y práctica?

---

*Fuente: Paul y Elder (2003)*

▪ *Contexto de la intervención.*

La composición de los diferentes grupos evaluados en los cursos 2014/15 y 2015/16, en la asignatura de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos y en la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales, fueron un total de 109 individuos, en género había 61 mujeres (56%) y 48 hombres (44%), perteneciente a los grupos de 3ºD y 3ºF.

En lo referente a su división por grupos y cursos, se componen de una clase de 58 estudiantes (3ºF) y otra clase de 62 estudiantes (3ºD), todo el alumnado de diferentes menciones, de Inclusiva, Educación Musical, Idiomas y Educación Física.

Con toda la evaluación realizada se procedió al análisis de los datos. Después de haber realizado una primera aproximación a la bibliografía existente acerca de la formación del pensamiento crítico en la Educación Superior y obligatoria (primaria-secundaria) con autores como Lipman (1997), Paul y Elder (2000), Santiuste *et al.*, (2001), Nosich (2003) y Gardner (2012), entre otros, aportan un gran conocimiento relativo al objeto de estudio, en la cual aún todavía se sigue formando a los/as estudiantes.

A continuación, se presenta la información referente a los grupos estudiados.



- **Contexto aula.** Se informa del grupo y curso donde tuvo lugar la intervención.
- **Presentación de los datos según el género;** se muestran los datos generales relacionados con el género.

A continuación, se detallan por grupos la investigación.

➤ Contexto referente al curso 2014/15, grupo 3ºD.

En el primer grupo (3ºD) en el que se intervino para realizar la actividad didáctica corresponde al curso académico 2014/15, se impartió la docencia en la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales en el segundo cuatrimestre.

El desarrollo en cuanto a la formación en este grupo como se citó con anterioridad, se observó una menor evolución en cuanto a los conceptos claves como para desarrollar el pensamiento crítico en el aula, con una perspectiva pedagógica en donde se contempla la madurez del estudiante, los conocimientos de los que debe de adquirir, las competencias básicas o estándares de aprendizaje relacionados con los contenidos claves, la evaluación de dicha actividad y todo el proceso que conlleva la descripción de ella, así como la propia autoevaluación del docente.

Tabla 4  
Datos de género en el grupo 3ºD. Curso académico 2014/15

<b>3ºD</b>	<b>Estudiantes</b>	<b>Datos relativos</b>
Femenino	33	53%
Masculino	29	47%
<b>Total</b>	<b>62</b>	<b>100%</b>

*Fuente: Elaboración Propia.*

En la tabla 4 se muestra el primer grupo que se compone de 33 mujeres y de 29 hombres, con un total de un 53% correspondiente al género femenino y con un 47% correspondiente al género masculino. La composición fue de 62 personas y la diferencia con respecto al género es de cuatro personas, el grupo está bastante homogéneo.

➤ Contexto referente al curso 2015/16, grupo 3ºF.

En el segundo grupo (3ºF) en el que se intervino para realizar la actividad didáctica corresponde al curso académico 2015/16, se impartió la docencia en el primer cuatrimestre en la asignatura de Educación para Ciudadanía y los Derechos Humanos y Didáctica de las Ciencias Sociales en el segundo cuatrimestre.

En la tabla 5 se muestra el grupo de 3ºF, se compone de 28 mujeres y de 19 hombres, con un total de un 60% correspondiente al género femenino y con un 40% correspondiente al género masculino. El grupo se compone de 47 personas, y a diferencia con respecto al género es de nueve personas, el grupo es menos homogéneo que el anterior grupo (3ºD).

Tabla 5  
*Datos de género en el grupo de 3ºF. Curso académico 2015/16*

<b>3ºF</b>	<b>Estudiantes</b>	<b>Datos relativos</b>
Femenino	28	60%
Masculino	19	40%
<b>Total</b>	<b>47</b>	<b>100%</b>

*Fuente: Elaboración Propia.*

- *Comparativa de los datos de la primera etapa.*

Después de presentar todo el procedimiento de la intervención, la metodología empleada en las asignaturas y los objetivos a alcanzar, se expone la prueba con la cual se procedió a evaluar el pensamiento crítico en el alumnado.

En ambos cursos académicos de 2014/15 y 2015/16, coincidió la prueba presentada para evaluar el pensamiento crítico en esta investigación con la prueba final de la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales, este examen consta de la siguiente pregunta a desarrollar: *redactar una actividad didáctica para fomentar la capacidad de pensamiento crítico para el alumnado de la etapa de la Educación*



*Primaria* (la actividad contemplaba todos sus apartados como objetivos, contenidos, competencias básicas, metodología, descripción de la actividad, recursos y evaluación).

Al poder participar en la evaluación de ambos grupos se expone en esta parte de la investigación que el grupo de 3ºF parece estar mejor preparado que el grupo de 3ºD, en la competencia del pensamiento crítico, debido a que se impartió docencia en ambas asignaturas.

Según las evaluaciones del grupo de 3ºD –curso 2014/15–, de las actividades realizadas con este grupo –no se les impartió docencia en la asignatura de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos–, se observó que los resultados fueron negativos en el desarrollo del pensamiento crítico. Éste se inicia y se desarrolla en la asignatura de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, y es esencial la formación del pensamiento, ya que aporta una visión crítica necesaria para nuestra sociedad, siendo la base para acercar la capacidad crítica al alumnado, así como el punto de llegada que es alcanzar la madurez para generar una ciudadanía crítica con sus propios hechos y con el resto de la sociedad, siendo básico y esencial los valores éticos cívico, aportando una visión crítica de la sociedad.

Los resultados de los datos obtenidos en esta etapa de la investigación se exponen el análisis con detalle en el capítulo de los resultados.

- *Análisis de las actividades didácticas planteadas por los grupos clase.*

El fin de la etapa de la investigación-acción culmina la evaluación del diseño de la actividad orientada a fomentar el pensamiento crítico, en la etapa de la Educación Primaria de la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Se optó por la prueba escrita porque posee la capacidad de plasmar lo que el individuo piensa, puede justificar sus pensamientos y reúne unas características que facilitan la investigación.

Para evaluar todas las actividades planteadas por el alumnado se procedió al seguimiento de los criterios de evaluación que se disponen en la guía docente de la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales. El criterio a evaluar era como el

alumnado puede fomentar el pensamiento crítico y desarrollar la competencia social y ciudadana en la etapa de la Educación Primaria.

Se evaluaron 109 pruebas durante los cursos 2014/15 y 2015/16. Entre todas las pruebas presentadas y evaluadas se eligió una actividad de cada grupo 3ºD y 3ºF –ver anexo VI, actividades Nº1 y Nº2–.

El análisis de las diferentes actividades planteadas para fomentar la capacidad del pensamiento crítico en el aula en su mayoría se compone de actividades encaminadas a la visualización de imágenes, videos y comentarios generando el debate de:

- ¿Qué está pasando en la imagen?
- ¿Cómo ocurrieron los hechos?
- ¿Qué soluciones podemos encontrar?

Entre todas las actividades presentadas por el grupo 3ºD, en el curso 2014/15, se eligió una actividad orientada a fomentar el pensamiento crítico con la realización de una maqueta para representar el Universo –ver anexo VI, actividad Nº1–.

La actividad consistiría en indagar cómo realizar dicha maqueta, todo el alumnado actuaría en grupos para su elaboración. Los objetivos a alcanzar serían: cuidar del material que se dispone en clase; investigar sobre los elementos del sistema solar; conocer las dimensiones, posiciones y características del sol y los planetas; la participación activa para la elaboración de la maqueta.

Como se puede comprobar en esta actividad tal y como plantea el alumnado, no va encaminada a fomentar el pensamiento crítico, sino a la elaboración de una maqueta para conocer el Sistema Solar, los planetas, los astros, la Tierra y su satélite, etcétera. Como se puede observar en la actividad, con la realización de una maqueta, es poco probable que el alumnado de último ciclo de Educación Primaria se realice preguntas acerca de la composición del Universo, cómo se creó, por qué existimos en él, a todas estas respuestas sería respondidas y con dificultad desde la metafísica, ciencia que solo unas pocas personas adultas han podido alcanzar a entender para desarrollar su

conocimiento y entendimiento, pues siempre está en constante acción y preguntándose sobre la existencia del ser humano en el Universo.

En contraposición a esta actividad expuesta, se destacaría en positivo la siguiente actividad –ver anexo VI, actividad N°2– evaluada en el curso académica 2015/16 en el grupo de 3°F, encaminada a desarrollar el pensamiento crítico.

Se le planteó al alumnado una situación en donde se muestra un video sobre difamación de los inmigrantes degradando su persona, tales comentarios fueron pronunciados, como que son ellos quienes roban, nos quitan los puestos de trabajo, nos transmiten enfermedades, etcétera. A continuación, se debatirán argumentos que respalden dichos comentarios, y expliquen el porqué de cada afirmación. Los objetivos a alcanzar serían: la eliminación de ideas negativas del alumnado hacia las personas inmigrantes; comprender la causa del por qué estas personas tuvieron que emigrar para buscar un nivel de vida mejor; conocer que existen países que poseen un nivel de vida mejor y peor que el propio país; analizar las diferencias de la calidad de vida en los países desarrollados y en vías de desarrollo; y fomentar la capacidad crítica social eliminando los estereotipos y concepciones erróneas sobre los inmigrantes.

Tras el análisis de todas las actividades evaluadas en ambos cursos y las seleccionadas para esta investigación-acción se percibe que la asignatura de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos forma en la competencia crítica al estudiantado mediante, el debate, la argumentación, la capacidad de indagación en la búsqueda de las fuentes oficiales, aumenta el vocabulario técnico empleado en la materia, etcétera.

Todo ello junto con el desarrollo de la competencia social y cívica, que culmina en la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales, donde el alumnado compone junto con el currículum una capacidad integradora en todos los aspectos, siendo capaces de educar en valores, en resolución de conflictos, en comprender el espacio y tiempo en que cada individuo se desarrolla y el entorno social al que pertenece, generando una ciudadanía crítica con el entorno y con su propia identidad personal.

Después de la presentación de los datos evaluados, se observaron las diferencias en el pensamiento crítico entre los grupos de 3°F y 3°D, a favor del primero que tuvo

continuidad en las materias del área de las Ciencias Sociales al cursar dos asignaturas y no una como el grupo de 3ºD.

## ***2.2.2. Etapa Segunda: Aplicación del cuestionario y Grupo de Reflexión***

### *2.2.2.1. El Cuestionario.*

#### ▪ *EL Método.*

A través de la revisión realizada en este trabajo, se puede apreciar que las investigaciones sobre el pensamiento crítico en estudiantes universitarios generan más incógnitas que respuestas posibles. Entre numerosos estudios que verifican en el orden superior este pensamiento, los datos analizados no llegan a ilustrar los resultados de la investigación. Por tanto, se estimulan nuevos interrogantes en relación con aquello que puede experimentar posibles cambios para la mejora docente. Hay que tener en cuenta que en los/as estudiantes se producen modificaciones que bien pueden incrementar las habilidades sobre el pensamiento crítico, lo que resulta relevante para este estudio es el establecimiento de diferencias entre quienes cursan primero y tercer curso del grado.

Numerosos estudios han comparado resultados entre diferentes tipos de cursos de grado/licenciatura, entre las diferentes disciplinas, todos basados en estudiantes universitarios.

Elegida como criterio el establecimiento diferencial de los cursos de primero y tercero para hacer constar que la formación docente vinculada al área de las Ciencias Sociales permite en el alumnado la capacidad de evaluar las habilidades o destrezas capaces de comprender lo leído, así como su argumentación para realizar la defensa oral de la misma.

Se formulan las siguientes preguntas para poder dar respuesta tras finalizar la investigación:

- ¿Hay diferencias en el pensamiento crítico de estudiantes universitarios de los diferentes cursos?
- ¿Hay relación en la educación recibida en el extranjero?, concretamente el

caso de estudiantes de Erasmus procedentes de Austria.

Formuladas tales interrogantes, surgen otras en relación con los aspectos específicos que resultan relevantes para abordarlas. Para llegar a tal precisión, o al menos intentar explicarlas dichas variables, resultó interesante el trabajo de Santiuste *et al.* (2001), quienes desde la filosofía establecen cinco dimensiones del pensamiento crítico aplicables a estudiantes universitarios, pero en esta investigación se aplica dos de ellas, la dimensión sustantiva y dimensión dialógica.

La investigación de Santiuste *et al.* (2001) se orientó al alumnado de diferentes disciplinas universitarias, evaluando la capacidad crítica que poseen los/las estudiantes desde la integración de las materias de la filosofía y la psicología, se puede establecer puntos de convergencia que favorecen el diálogo académico. La figura 10 establece las cinco dimensiones que desde la psicología se puede abordar y que propone el autor para el desarrollo de las inferencias y estrategias en el alumnado universitario de las diferentes disciplinas.

Desde la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI (1999) se resalta la importancia de generar una educación de calidad orientada a competencias beneficiosas para la vida y el futuro del alumnado universitario. No solo hay que educar en el conocimiento de las diferentes disciplinas que componen los estudios universitarios, hay que plantear la necesidad de adquirir las competencias para desarrollar nuestras habilidades como la comunicación, el análisis creativo y crítico, el reflexivo en el trabajo en equipo, etcétera, para que la ciudadanía esté bien formada y emplee un sentido crítico para analizar y resolver problemas tan presentes en la sociedad.

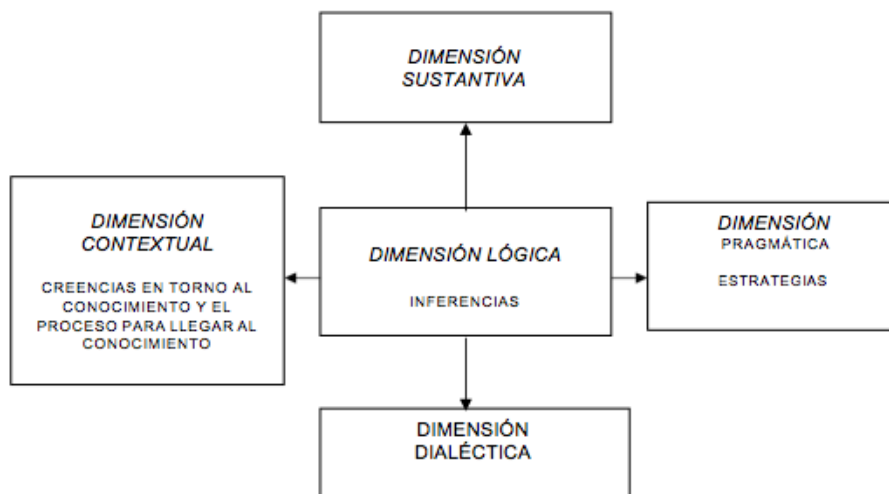


Ilustración 11. Dimensiones del pensamiento crítico (Santiuste *et al.*, 2001).

El Cuestionario de Santiuste *et al.* (2001) aborda la relación con las destrezas o habilidades de pensamiento crítico y su vinculación con los dominios de conocimiento.

Teniendo en cuenta la investigación realizada por Lipman *et al.* (2002) iniciada en la Educación Secundaria y demostrado que la diferencia del pensamiento crítico se basa en las herramientas empleadas para exponer el razonamiento y abordar los aspectos básicos de ambas dimensiones.

Se decidió emplear el cuestionario de Santiuste *et al.* (2001) en los/as estudiantes universitarios del grado de Maestro/a en Educación Primaria, para evaluar como desarrollan el pensamiento crítico, y a sabiendas que en un futuro inmediato tendrán en sus manos los conocimientos necesarios para educar a los/as discentes.

Esta investigación se ha planteado al alumnado de primer y tercer curso, por tanto, los resultados obtenidos mostrarán como los/as estudiantes evalúan su capacidad de pensamiento crítico, relacionado con la habilidad de exponer sus argumentos y razonarlos justificadamente.

Según Hopkins (1989) en la tabla 6 se muestran las ventajas e inconvenientes de usar el cuestionario.

Tabla 6  
Ventajas/inconvenientes del empleo del cuestionario

Ventajas	Inconvenientes
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Fácil de realizar; se rellena rápidamente.</li> <li>2. Fácil de valorar.</li> <li>3. Compara directamente grupos e individuos.</li> <li>4. Da retroalimentación sobre:               <ul style="list-style-type: none"> <li>– actitudes,</li> <li>– adecuación de recursos,</li> <li>– adecuación del profesorado,</li> <li>– ayuda,</li> <li>– preparación para la siguiente sesión,</li> <li>– conclusiones al final del trimestre.</li> </ul> </li> <li>5. Los datos son cuantificables.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. El análisis requiere bastante tiempo.</li> <li>2. Se necesita gran preparación para conseguir preguntas claras y relevantes.</li> <li>3. El difícil de conseguir preguntas que exploren su profundidad.</li> <li>4. La eficacia depende mucho de la capacidad lectora y de la comprensión del estudiante.</li> <li>5. Los estudiantes pueden tener reparo en contestar sinceramente.</li> <li>6. El alumnado intentará dar respuestas «correctas».</li> </ol>

Fuente: Hopkins (1989)

▪ *Objetivo.*

El objetivo principal propuesto en esta etapa de la investigación con el uso del cuestionario consistió en:

- Explorar las diferencias en cuanto a las dimensiones del Pensamiento Crítico: sustantiva y dialógica en estudiantes universitarios del grado en Maestro/a en Educación Primaria, en los cursos de primero y tercero.

▪ *Participantes.*

Se contó con 240 estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad de Málaga de primer y tercer curso del Grado de Maestro/a en Educación Primaria. Con un promedio de unos 45 estudiantes por grupo de clase, repartidos en tres grupos de cada curso, alternativos del turno de mañana y tarde. Las menciones en el tercer curso se dividen en la Educación Inclusiva, Educación Musical, Educación en Lengua Extranjera y Educación Física.

Tabla 7  
Datos de los grupos del primer curso

Grupo Clase	Total	Género	
		Hombre	Mujer
1ºA	47	14	33
1ºC	54	24	30
1ºD	19	3	16
Total	120	41	79

Fuente: Elaboración Propia.

Tabla 8  
Datos de los grupos del tercer curso

Grupo Clase	Total	Género	
		Hombre	Mujer
3ºB	32	8	24
3ºD	44	19	25
3ºF	44	19	25
Total	120	46	74

Fuente: Elaboración Propia.

▪ *Variables.*

Las variables son funciones reales sobre una población o muestra que nos permite obtener valores de cada una de las modalidades atribuidas a individuo, en este caso a cada estudiante. Concretamente para este estudio se identificaron las siguientes:

- Variabes explicativas: son aquellas variables que permiten identificar la distribución de las características particulares del alumnado que participó en la investigación. Se identificaron las siguientes:
  - Edad: Conocer los datos absolutos y relativos en la distribución por edades.
  - Género: La razón de no tomarla en cuenta en las entrevistas obedece a una postura ética de la investigadora, para quien este tipo de diferencias pueden conducir a la generación de estereotipos que no resultan relevantes para la investigación. Solo se identifica los datos absolutos y relativos de

ambos géneros como datos de interés.

- Asignatura de Educación para la Ciudadanía: Identificar los datos absolutos y relativos del alumnado que haya cursado esta asignatura en la enseñanza obligatoria, siendo en primaria, secundaria o en ambas etapas. Se analiza la variable como dato general, no por grupo.
- Menciones: Analizar si las menciones influyen en el desarrollo de la formación del pensamiento crítico en el alumnado, solo se obtienen datos en el tercer curso, en primero no existen las menciones. Se analiza la variable como dato general, no por grupo.
- Otros estudios: Identificar si existe o no relación en cuestión de otros estudios, para obtener datos relevantes relacionados con el pensamiento crítico. Las referencias tomadas son: certificados de idiomas, ciclos Formativos de Grado Medio/Superior, Grado/Licenciatura y Másteres. Se analiza la variable como dato general, no por grupo.
- Nacionalidad: La mayoría del alumnado posee la nacionalidad española. La excepción corresponde al grupo bilingüe de tercero B, en el cuál había dos alumnas de nacionalidad procedente de Austria.
- Variables objetivas: corresponde a las diferentes modalidades de respuesta comprendidas en el Cuestionario de Pensamiento Crítico (CPC2), compuesto por las treinta afirmaciones.

- *El instrumento.*

El Cuestionario de Pensamiento Crítico elaborado por Santiuste *et al.* (2001) – anexo I– está constituido por treinta afirmaciones orientadas a abordar dos dimensiones del Pensamiento Crítico: la Dimensión Sustantiva y la Dimensión Dialógica. Cada una de las dimensiones aborda una de las habilidades básicas del pensamiento (Lipman, 1997): lectura, escritura, expresar oralmente, las cuales son básicas para todo proceso educativo. Tales dimensiones se definen de la siguiente manera:

- **Dimensión Sustantiva:** comprende todo aquello que lleva a cabo la persona

para dar cuenta de las razones y evidencias en las cuales sustenta su punto de vista. Los ítems de la prueba correspondientes a esta dimensión, son los siguientes.

- Lectura sustantiva: hace referencia a todas aquellas acciones que realiza la persona durante la lectura para justificar las razones y evidencias de su punto de vista o las del texto. Esta parte del cuestionario lo integran afirmaciones como: establecer diferencias entre hechos y opiniones; identificar información relevante e irrelevante; extracción de conclusiones fundamentales, etcétera. Es representado por las siguientes afirmaciones del cuestionario, número 1, 2, 7, 11, 12, 13, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 24, 25, 28 y 30.
  - Escritura sustantiva: se consideran todas las acciones que realiza la persona durante la escritura y que permiten dar razones y evidencias sobre su punto de vista. En esta parte se analiza: justificación de cada una de las conclusiones sobre un tema; exponer razones a favor y en contra al argumentar por escrito sobre un tema; diferenciar entre los hechos y las opiniones, etcétera. Es representado por las siguientes afirmaciones del cuestionario: número 4, 9, 10, 23, 26 y 29.
  - Escuchar-expresar oralmente sustantivo: hace referencia a todas aquellas acciones que son realizadas por la persona al expresarse oralmente, para dar cuenta de las razones, así como presentar su punto de vista. Se consideran: las afirmaciones relacionadas con la citación de la fuente cuando se expone una tesis; expresar con claridad el propio punto de vista; saber justificar la opinión y que sea fundamentada; cuando existe un problema y hay capacidad de resolución de las posibles respuestas. Las afirmaciones que lo representan son la: número 3, 8, 14 y 27.
- **Dimensión Dialógica**: se refiere a todas aquellas acciones de la persona dirigidas hacia el análisis y/o la integración de puntos de vista divergentes o en contraposición en relación con el suyo propio. Supone la construcción de argumentos razonados que permitan dar respuesta a refutaciones y a precisar las diferencias de perspectiva. Se indaga en este punto por:
- Lectura dialógica: considera a todas aquellas acciones que son realizadas

por la persona durante la lectura, y permite analizar, integrar las situaciones de carácter divergentes, construir razonamientos para dar respuestas a las refutaciones. Ésta comprende todo lo relacionado con: tomar partido por una tesis u opinión que está de acuerdo con mi punto de vista, sin considerar otras posibles razones contrarias a la misma; se debe de tener suficiente evidencia o razones para tomar partido por una tesis u opinión; al interpretar un hecho, me cuestiono si hay interpretaciones alternativas, etcétera. Las afirmaciones que lo representan son: número 2, 7, 12 y 22.

- Escritura dialógica: son las acciones que son realizadas por la persona durante la escritura para analizar los puntos de vista que se presentan divergentes con el propio, así podrá precisar las discrepancias y desarrollar argumentos razonados que permitan dar respuestas a objeciones. Comprende todo lo relacionado con: poder exponer las opiniones alternativas de los autores y la propia, y al redactar el trabajo expongo interpretaciones alternativas de un mismo hecho, siempre que sea posible. Ésta comprende las afirmaciones siguientes: número 5 y 6.
- Escuchar-expresar oralmente dialógico: hace referencia a aquellas acciones que son realizadas por la persona al expresarse oralmente, en los debates buscar ideas alternativas de las ya expuestas y buscar si hay interpretaciones alternativas a un mismo hecho, para dar cuenta e indicar que integra situaciones divergentes con su punto de vista, precisando las diferentes perspectivas y desarrollando argumentos bien razonados que permitan dar respuesta a objeciones. Comprende las afirmaciones: número 15 y 20.

El Cuestionario de Santiuste *et al.* (2001) aborda la relación con las destrezas o habilidades de pensamiento crítico y su vinculación con los dominios de conocimiento.

Teniendo en cuenta las dimensiones citadas, así como las habilidades básicas, se distribuyen en el cuestionario las treinta afirmaciones en la Tabla 9.

Tabla 9  
*Dimensiones del pensamiento Crítico*

LEER (SUSTANTIVO)	17	Cuando leo algo con lo que no estoy de acuerdo, busco razones contrarias a lo que se expone en el texto.
	24	Sé diferenciar los hechos y las opiniones en los textos que leo.
	30	Cuando leo un texto, identifico claramente la información relevante.
	13	Cuando leo un texto, identifico claramente la información irrelevante.
	16	Cuando leo un texto argumentativo, identifico claramente los argumentos que corroboran o refutan una tesis.
	21	Sé extraer conclusiones fundamentales de los textos que leo.
	1	Cuando un autor expone varias posibles soluciones a un problema, valoro la utilidad de cada una de ellas.
	19	Cuando un autor expone varias posibles soluciones a un problema, valoro si todas ellas son igualmente posibles de poner en práctica.
	11	Cuando un autor expone una solución a un problema, valoro si ha expuesto también todas las condiciones necesarias para ponerla en práctica.
	28	Cuando leo un texto, sé si el autor trata de dar una opinión, exponer un problema y sus soluciones, explicar unos hechos, etc.
	18	Verifico la lógica interna de los textos que leo.
25	Me planteo si los textos que leo dicen algo que esté vigente hoy en día.	
LEER (DIALÓGICO)	22	Cuando leo algo con lo que no estoy de acuerdo, considero que puedo estar equivocado y que sea el autor el que tenga la razón.
	12	Cuando leo una opinión o una tesis, no tomo partido por ella hasta que dispongo de suficiente evidencia o razones que la justifiquen.
	2	Cuando leo una opinión o una tesis que está de acuerdo con mi punto de vista, tomo partido por ella sin considerar otras posibles razones contrarias a la misma.
	7	Cuando leo la interpretación de un hecho, me pregunto si existen interpretaciones alternativas.
EXPRESAR POR	10	Cuando escribo las conclusiones de un trabajo, justifico claramente cada una de ellas.
	26	Cuando debo argumentar por escrito sobre un tema, expongo razones tanto a favor como en contra del mismo.



ESCRITO (SUSTANTIVO)	23	Cuando escribo sobre un tema, diferencio claramente entre hechos y opiniones.
	4	Cuando busco información para redactar un trabajo, juzgo si las fuentes que manejo son fiables.
	9	Cuando un problema tiene varias posibles soluciones, soy capaz de exponerlas por escrito, especificando sus ventajas e inconvenientes.
	29	Cuando expongo por escrito una idea que no es la mía, menciono las fuentes de las que proviene
EXPRESAR POR ESCRITO (DIALÓGICO)	5	En mis trabajos escritos, además de la tesis principal sobre el tema, expongo opiniones alternativas de otros autores y fuentes.
	6	Cuando debo redactar un trabajo, expongo interpretaciones alternativas de un mismo hecho, siempre que sea posible.
ESCUCHAR Y EXPRESAR (SUSTANTIVO)	27	En los debates, sé expresar con claridad mi punto de vista.
	14	En los debates, sé justificar adecuadamente por qué considero aceptable o fundamentada una opinión.
ORALMENTE (SUSTANTIVO)	3	Cuando expongo oralmente una idea que no es mía, menciono las fuentes de las que proviene.
	8	Cuando un problema tiene varias posibles soluciones, soy capaz de exponerlas oralmente, especificando sus ventajas e inconvenientes.
ESCUCHAR Y EXPRESAR ORALMENTE (DIALÓGICO)	20	En los debates, busco ideas alternativas a las que ya han sido manifestadas.
	15	Cuando participo en un debate, me pregunto si hay interpretaciones alternativas de un mismo hecho.

Fuente: Santiuste *et al.* (2001)

El cuestionario integra las treinta afirmaciones que se distribuyen según las destrezas del pensamiento crítico, que han elaborado los autores a través de investigaciones, orientadas al alumnado universitario. Concluyen que no existen diferencias entre el discente de la etapa de Educación Secundaria y la Universitaria en cuanto al razonamiento que emplean. Y suponen que la diferencia podría existir en cómo es utilizado el conocimiento y la capacidad de pensamiento crítico para poder emplearla en situaciones de la vida (Lipman, 2002).

Según Santiuste *et al.* (2001) el cuestionario evalúa las destrezas o habilidades de pensamiento crítico y la vinculación con los dominios del conocimiento. Aporta datos a nivel general y que todo dependerá de las disciplinas en las que se evalúen y se

apliquen para generar resultados específicos de esas especialidades y que a su vez permiten conocer la experiencia vivida. El índice de Confiabilidad de la prueba es de 0.90.

▪ *El procedimiento.*

El procedimiento se llevó a cabo en 6 fases, distribuidas de la siguiente manera:

- Fase 1: Presentación del objetivo de la investigación al profesorado que imparte docencia en la Facultad de Ciencias de la Educación en los cursos de primero y tercero en el grado de Maestro/a en Educación primaria.
- Fase 2: Con el permiso del profesorado se acudió a sus horas de docencia para aplicar el cuestionario de pensamiento crítico (CPC 2) con las treinta afirmaciones. Se les explicó antes de iniciar el cuestionario como debían de proceder a su comprensión y realización, y si querían participar en un grupo de reflexión que se realizaría después del análisis de los datos del cuestionario. Se realizó el cuestionario en unos 15 minutos.
- Fase 3: Análisis de los resultados obtenidos de ambos cursos con sus correspondientes variables.
- Fase 4: Analizadas las variables, se estructuró la sesión para que participara el alumnado de ambos cursos en el grupo de reflexión. Dada la escasa participación por parte del alumnado de primer curso de asistir a este grupo de reflexión. Se modificó la estructura de la sesión a estudiantes de tercer curso. Se elaboraron seis preguntas abiertas.
- Fase 5: Esta fase se divide en tres bloques. Un primer bloque orientado a las respuestas por parte del alumnado a las seis preguntas (Anexo III) que respondió el estudiantado por escrito. Antes de continuar con la sesión, se informó al alumnado de que iba a ser grabada en video, se exigió el consentimiento por escrito de formar parte del grupo. Se elaboraron preguntas abiertas para poder analizar la expresión escrita del alumnado y evaluar la dimensión sustantiva. A continuación, se procedió a debatir las preguntas oralmente para analizar la dimensión dialógica de los/las estudiantes.

El siguiente bloque se orientó al diseño de dos actividades (anexo VI) que



se les entregaron para exponer de forma oral las respuestas justificadas del alumnado.

El tercer bloque lo conforma la metodología de las estrategias de pensamiento visual, al alumnado se le enseñó dos imágenes (ver anexo V) para que pudieran expresar sus pensamientos, ideas, etcétera.

- Fase 6: Análisis de los resultados obtenidos por el grupo de reflexión. Transcripción de toda la sesión con una temporalidad de unos cincuenta y cinco minutos. (Ver anexos VII y VIII).

#### 2.2.2.2. Grupo De Reflexión.

El grupo de reflexión forma parte de la última etapa del análisis de la investigación. Se ha desarrollado con la participación de ocho estudiantes del tercer curso del grado. El procedimiento ha sido grabado en video con el consentimiento de todo el alumnado que ha participado en esta investigación.

Debido a la voluntariedad en la participación en el grupo de reflexión, se constata la dificultad de su creación. El objetivo era en un primer momento haber realizado un grupo más numeroso de unas veinte personas y que su composición hubiera estado formada con el cincuenta por ciento de alumnado de primer y tercer curso. Dado el inconveniente encontrado, tuve que ajustarme al alumnado presentado.

- *Temporalización.*

La temporalidad del conjunto de la sesión fue de unos cincuenta y cinco minutos, divididos en una sesión de veinte para contestar a las preguntas abiertas; una sesión de quince para responder a las actividades presentados como modelos para fomentar el pensamiento crítico y dos sesiones de diez minutos, para interpretar y responder a las preguntas relacionadas con la Estrategia de Pensamiento Visual y su explicación como apoyo educativo para la docencia.

- *Objetivo.*

El objetivo principal propuesto en esta etapa de la investigación con la formación del grupo de reflexión consistió en:

- Analizar las diferencias en cuanto a las Inferencias que genera el alumnado universitario en el grupo de reflexión, evaluando las dimensiones sustantivas y dialógicas en las respuestas de las preguntas abiertas como en la prueba de la visualización de las imágenes.

▪ *El Procedimiento.*

La primera parte se compone de seis preguntas con respuesta abierta. El alumnado tenía que justificar esas respuestas por escrito, la duración de la prueba ha sido de veinte minutos aproximadamente. En esta prueba se ha evaluado la dimensión escrita.

La segunda parte consistió en analizar y evaluar dos diseños de actividades – actividad N°1 y N°2, ver anexo VI– orientadas a fomentar la capacidad crítica en el alumnado de la etapa de la Educación Primaria, con una duración de unos quince minutos aproximadamente. A continuación, se inició una puesta en común del análisis de dicho diseño de actividades en donde el alumnado tuvo que justificar su respuesta, con una duración de diez minutos. Se evalúan la dimensión sustantiva y dialógica.

La tercera parte consistió en visualizar dos imágenes –ver anexo V– y expresar verbalmente sus pensamientos, con una duración de diez minutos aproximadamente. A continuación, se les mostró en qué consiste la Estrategia de Pensamiento Visual.

Toda la sesión que se mantuvo con el grupo de reflexión se procedió a su grabación en video.

▪ *Participantes.*

Los participantes que han configurado el grupo de reflexión han sido seis mujeres y dos hombres. La edad ha constado de 20 años los/as más jóvenes, seguidos de una persona con 24 años y la última con 34 años. La media de edad es de 22 años y la moda es de 20 años. En cuanto al género masculino (dos hombres) ambos poseen la edad de 20 años, el resto lo componen las mujeres de 20, 24 y 34 años.

A continuación, se muestra en la tabla 10 el número de los/as participantes con el correspondiente género y edad.

Tabla 10  
 Datos de la muestra del grupo de reflexión

Estudiante	Género	Edad	Estudiante	Género	Edad
N1	Femenino	20	N5	Femenino	20
N2	Femenino	24	N6	Masculino	20
N3	Masculino	20	N7	Femenino	34
N4	Femenino	20	N8	Femenino	20

Fuente: Elaboración Propia.

- *Las Pruebas.*

En esta etapa de la investigación se han utilizado tres tipos de pruebas para poder evaluar la competencia en pensamiento crítico que poseía el alumnado asistente al grupo de reflexión.

En la primera parte de la sesión se emplearon unas preguntas abiertas planteadas al grupo:

1. ¿Qué entiendes por Pensamiento crítico? Justifica tu respuesta.
2. ¿Qué harías para fomentar el Pensamiento crítico en el aula de educación primaria? Justifica tu respuesta.
3. ¿Conoces la Estrategias de Pensamiento visual (Visual Thinking Strategies)? Justifica tu respuesta.
4. Si las conoces, ¿Crees que es una buena estrategia para fomentar el Pensamiento crítico? Justifica tu respuesta.
5. ¿Crees que la Educación para la Ciudadanía contribuye a desarrollar el pensamiento crítico en el estudiante? Justifica tu respuesta.
6. Esquematice una actividad didáctica para desarrollarla en el aula para el último curso de Educación Primaria, en el que se manifieste el desarrollo del pensamiento crítico social.

En la segunda parte de la sesión del grupo de reflexión se propuso la comparativa de las actividades —ver anexo VI— planteadas por los grupos en la primera etapa de la investigación, sobre diseñar una actividad para fomentar el pensamiento crítico en el alumnado de la Educación Primaria. Se utiliza esta metodología para evaluar las dimensiones sustantivas y dialógicas de los/as estudiantes participante.

En la tercera parte de la sesión se propuso la visualización de dos imágenes. La misión del alumnado consistió en ver las ilustraciones y durante 30 segundos pensar, a continuación, debían de expresar verbalmente lo que opinaban, veían, sentían etcétera, sobre las imágenes.

Todos los datos del grupo de reflexión se presentan en el anexo V, se procede a la exposición de las respuestas de la prueba escrita; el análisis de las intervenciones orales que realizó el grupo; los comentarios y respuestas del análisis de las actividades N°1 y N°2; las intervenciones en el debate sobre que son las Estrategias de Pensamiento Visual y las respuestas orales empleadas en la visualización de las dos imágenes —ver anexo V—.

El análisis de los datos del grupo de reflexión se analiza en el capítulo tercero.

## **2.3. Análisis de la información**

### **2.3.1. Análisis de la información de la Investigación-Acción**

Los datos presentados en la Investigación-acción, se han obtenido a través de la evaluación de las pruebas escritas de los grupos de 3ºD y 3ºF en los cursos académicos de 2014/15 y 2015/16. Estas pruebas enmarcadas en la propia evaluación de las asignaturas del área de las Ciencias Sociales, permitieron plasmar por escrito el uso del vocabulario, la estructura de los textos, opiniones, afirmaciones, etcétera, del alumnado presentado a las pruebas.

Como resultado de esta primera etapa de la investigación se procedió a evaluar las pruebas escritas en ambos cursos. Como ejemplo se exponen dos actividades presentadas en el anexo VI, actividad N°1 y N°2.

En los datos aportados consta la información del género como dato informativo, no se ha procedido a analizar la variable relacionándose con cada una de las pruebas – exámenes– presentadas que forman parte de la evaluación de la investigación-acción.

### **2.3.2. Análisis de la información del cuestionario**

Los datos obtenidos a partir del empleo del cuestionario se han analizado a través del programa informático Microsoft Excel 2011, programa de uso estadístico para poder realizar el cómputo de las funciones estadísticas pertinentes a los grupos de primer y tercer curso del grado, tablas de frecuencia y porcentajes para las variables explicativas.

Se procedió a categorizar a los/as estudiantes según las variables explicativas presentadas como el curso y grupo al que pertenecen; el género; la edad; haber cursado el estudio de la asignatura de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos en las etapas educativas de Primaria, Secundaria y en ambas; país de origen y si poseen otros estudios.

Las variables objetivas categorizadas para este estudio fueron las treinta afirmaciones pertenecientes al cuestionario de Santiuste *et al.*, realizadas en cada uno de los cursos.

Para realizar la fiabilidad del uso del cuestionario se empleó el análisis estadístico para obtener unos resultados de solidez. Al ser el instrumento de la recogida de datos el cuestionario, éste revela los rasgos del pensamiento crítico en sus diferentes dimensiones.

Dentro del paradigma cuantitativo, se ha tratado de estudiar la relación de la metodología empleada en esta investigación con el desarrollo de la formación en pensamiento crítico en los/as estudiantes universitarios del grado de Maestro/a en Educación Primaria, mediante la comparativa de los datos obtenidos por el empleo del cuestionario de Santiuste *et al.*, 2001.

Aplicando las funciones que proporciona el programa estadístico se procedió al análisis de los datos. Los resultados aportados en cada grupo estudiado fueron la media,

mediana, la moda, la varianza, la desviación estándar, los límites máximos y mínimo. Estos datos nos aportan información sobre el rango que más se repite correspondiente a la edad del/de la estudiante, la media de la edad del grupo, los valores del límite que se encuentran al máximo y mínimo, el rango de mayor y de menor edad.

Entre las posibles combinaciones elaboradas por las variables explicativas, se observó que los datos aportados en referencia al género, no actúan como variable relevante para extender su estudio en cuanto a la diferencia en formación del pensamiento crítico en los/as estudiantes.

En relación a las variables de nacionalidad, el estudio de la asignatura de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos en las etapas de la educación obligatoria y el haber cursado otros estudios, determinaron a grandes rasgos la composición de los grupos de estudiantes. No se han enlazado con las treinta afirmaciones para poder determinar un análisis más exhaustivo de los grupos estudiados. Se tendrá en cuenta para futuras investigaciones.

Para una mayor información el análisis de todos los datos correspondiente al primer curso se expone en el anexo III y del tercer curso se exponen en el anexo IV.

### **2.3.3. Análisis de la información del grupo de reflexión**

Los datos presentados por el grupo de reflexión siguen una descripción cualitativa. Se procede a evaluar las dimensiones sustantivas y dialógicas empleadas por Santiuste *et al.*, 2001, donde el alumnado expresa de forma escrita y oral sus pensamientos.

Para iniciar una primera toma de contacto con el grupo se elaboraron seis preguntas abiertas –anexo V–. El alumnado respondió a ellas de forma escrita, esta prueba tuvo una duración de veinte minutos.

A continuación, se le entregó a los/as estudiantes los resultados obtenidos en la etapa de la investigación-acción, las actividades N°1 y N°2 –ver anexo VI–, referentes a como el alumnado del grado de los cursos 2014/15 y 2015/16 habían elaborado un diseño de intervención para fomentar el pensamiento crítico en la etapa de la Educación

Primaria. Se procedió al análisis de las respuestas escritas. Esta prueba tuvo una duración de quince minutos.

Seguidamente se procedió a evaluar la dimensión oral del alumnado, justificando verbalmente las respuestas emitidas de forma escritas. La puesta en común de esta prueba tuvo una duración de diez minutos, para evaluar la dimensión dialógica del alumnado.

Para finalizar con el grupo de reflexión, se procedió a la visualización de dos imágenes –anexo V– elegidas por la doctoranda, con la intención de despertar en el alumnado inquietudes, soluciones posibles al problema presentado, necesidades demandantes por la sociedad, etcétera. Esta prueba tuvo una duración de diez minutos.

Las respuestas emitidas por el grupo de reflexión se encuentran detalladas en el anexo VII.

El análisis de los datos de la investigación perteneciente a la segunda etapa se presenta en el capítulo tercero. En una primera parte hace referencia a los resultados obtenidos del análisis de las treinta afirmaciones de ambos grupos de primer y tercer grado; la comparativa sobre los ítems de ambos grupos y la intervención del grupo de reflexión.



UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA

## CAPÍTULO 3. ANÁLISIS Y RESULTADOS

*“Un currículum es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierta a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica”*

*(Stenhouse, 1984, p. 29)*



UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA

### 3. Análisis y Resultados

En este apartado se presentan los resultados de ambas etapas.

La primera etapa corresponde al análisis de la investigación-acción, la segunda etapa hace referencia a los resultados obtenidos con el empleo del cuestionario y del grupo de reflexión, el análisis se estructura en dos bloques:

- La primera parte corresponde al análisis de las treinta afirmaciones que se han categorizado con el empleo del cuestionario de Santiuste *et al.* (2001) –siendo el único disponible en lengua española sin coste– para evaluar la capacidad de pensamiento crítico en las dimensiones sustantiva y dialógica en los 240 estudiantes de primer y tercer curso del Grado de Maestro/a de Educación Primaria.

Las variables explicativas presentadas han correspondido al género; la edad; otros estudios; la relación con el estudio de la asignatura de Educación para la Ciudadanía en la enseñanza obligatoria de Primaria y Secundaria; la nacionalidad y las menciones –en el grupo de tercer curso–. No se han enlazado estas variables con las treinta afirmaciones, solo se exponen como datos generales que aportan información de los grupos presentados.

- La segunda parte se analizan las respuestas emitidas por el grupo de reflexión, en las dimensiones sustantiva y dialógica. La sesión se divide en la realización de tres pruebas diferentes.

La primera prueba se trató de abordar las preguntas –formato abierto– y respuesta en torno a las diferencias en el Pensamiento Crítico en estudiantes universitarios a partir de las creencias referentes al conocimiento, las estrategias y las inferencias, generadas por el alumnado universitario, en relación con la asignatura de Educación para la Ciudadanía. La segunda prueba fue la lectura crítica de dos actividades y su correspondiente debate para constatar el razonamiento y argumentación de cada participante del grupo de reflexión. La tercera prueba fue la visualización de dos imágenes, para evaluar en el alumnado la dimensión dialógica, empleada a través de la metodología de las estrategias de pensamiento visual.

### 3.1. Resultados de la primera etapa: la Investigación-acción

El análisis correspondiente a esta etapa se ha estructurado en dos grupos:

El primero grupo corresponde a los datos aportados por los/as estudiantes de 3ºD en el curso académico 2014/15, este grupo se les impartió la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales –segundo cuatrimestre–, el alumnado no tuvo contacto con la disciplina de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos –primer cuatrimestre–, impartida por la investigadora. De los 62 estudiantes que conformaban el grupo, 45 –72,36%– de ellos aprobaron el diseño de la actividad que consistió en fomentar el pensamiento crítico a estudiantes de la etapa de la Educación Primaria, frente a 17 estudiantes –27,42%– que suspendieron dicha prueba, no alcanzando el objetivo. En cuanto al género se destaca que de las 10 personas suspensas son hombres, frente al 7 de ellas que son mujeres.

En la siguiente gráfica se muestra la relación de los/as estudiantes aprobados y suspensos en el grupo de 3ºD.

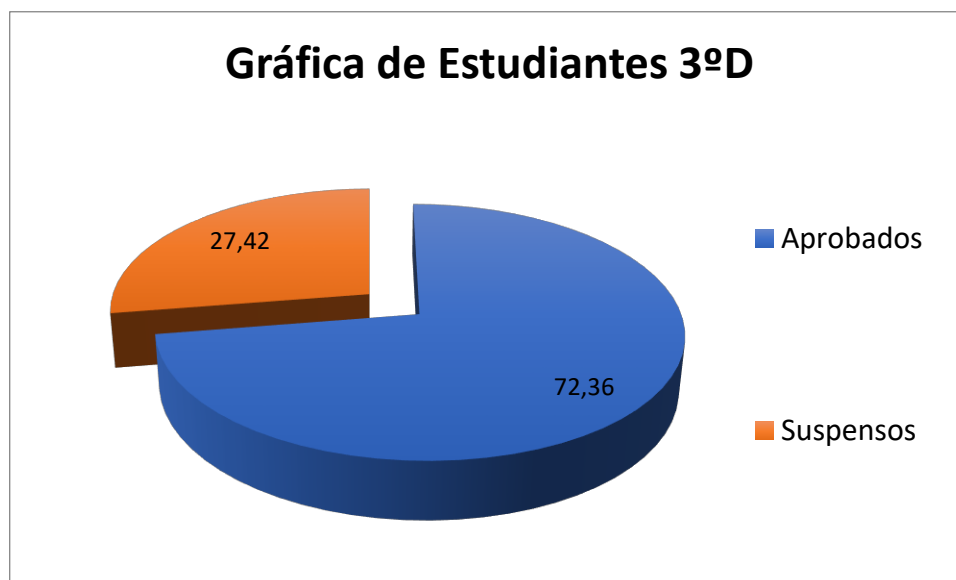
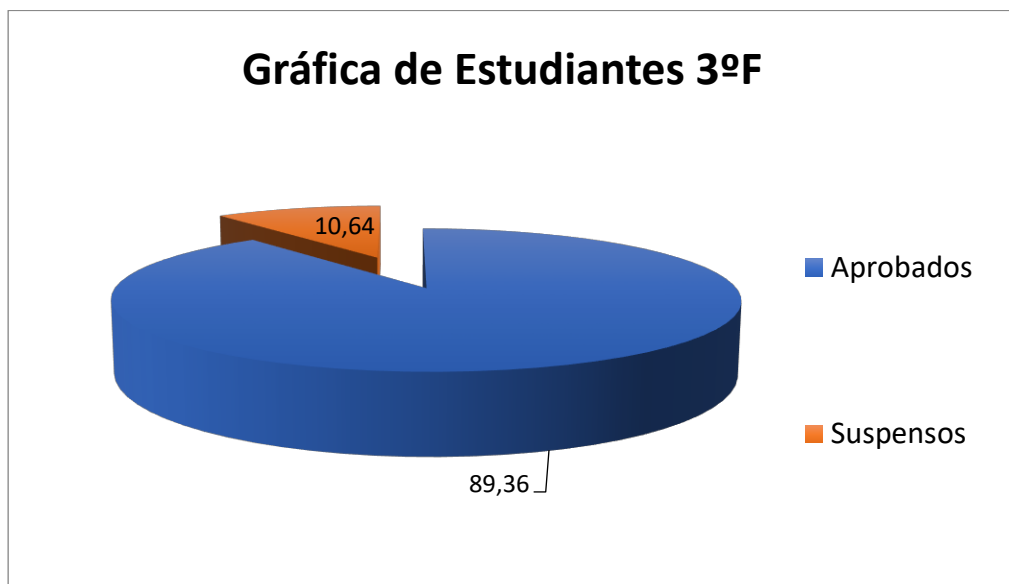


Ilustración 12. Estudiantes aprobados/suspensos del grupo 3ºD

El segundo grupo corresponde a los datos del curso académico 2015/16, el grupo 3ºF formado por 47 estudiantes, de los cuales 28 eran mujeres y 19 hombres. A este grupo se le impartió ambas asignaturas pertenecientes al área de las Ciencias Sociales, en el primer cuatrimestre se les impartió la asignatura de Educación para la

Ciudadanía y los Derechos Humanos, en ella se utilizaron herramientas para generar un adecuado aprendizaje, como la pregunta socrática, se elaboraron textos argumentativos para evaluar la dimensión sustantiva, y la realizaron discursos para evaluar la dimensión dialógica. En el segundo cuatrimestre en la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales, con el empleo de la metodología de las Estrategias de Pensamiento Visual, se pudo comprobar la eficacia de dicha metodología empleada en el aula, que favorece el aprendizaje. En este grupo de los 47 estudiantes, 42 personas –89,36%– aprobaron la cuestión planteada, de las cuales 28 eran mujeres y 19 eran hombres, frente a los/as 5 estudiantes –10,64%– que suspendieron la prueba, de las cuales eran 3 hombres y 2 mujeres.



*Ilustración 13.* Estudiantes aprobados/suspensos del grupo 3ºF

La comparativa mostrada entre ambos cursos proporciona información de la eficacia de los recursos utilizados en la asignatura de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos para fomentar el pensamiento crítico en estudiantes universitarios, su contribución a la enseñanza proporciona un desarrollo de la capacidad crítica, que planteada transversalmente por las competencias generales en el currículum del grado de Educación Primaria, hace pensar que contribuye a formar al alumnado generando unas destrezas en las dimensiones sustantivas y dialógicas como

plantea Santiuste *et al.*, 2001 en sus investigaciones.

### 3.2. Resultados de la segunda etapa: El cuestionario

#### 3.2.1. Análisis del primer curso del grado

El análisis correspondiente al primer curso, fue aplicada a un total de 120 estudiantes con edades comprendidas entre los 18 y los 40 años. Las edades del alumnado se distribuyen según la tabla de frecuencia de la edad del/de la estudiante (Tabla 11), en donde se puede apreciar un alto porcentaje medio en la edad de 18 años con un 65%, le siguen los/as estudiantes con 19 años con un 11%, con 20 años un 7%, y al grupo de más de 21 años de edad le corresponde el 11% de los/as estudiantes, el grupo de más de 30 años destacan con un 6% incluida la persona de 40 años de edad con 1%, siendo el límite de edad del grupo, según el valor mínimo y máximo.

Tabla 11

*Datos correspondientes del primer curso*

Edad	Frecuencia		Datos	Datos
	Frecuencia	acumulada	relativos	acumulados
18	80	80	65%	65%
19	13	93	11%	76%
20	8	101	7%	83%
21	6	108	5%	88%
22	2	110	2%	90%
23	1	111	1%	91%
25	1	112	1%	92%
26	2	114	2%	94%
30	2	116	2%	96%
31	1	117	1%	97%
32	1	118	1%	98%
33	1	119	1%	99%
40	1	120	1%	100%
Total	120		100%	

*Fuente: Elaboración Propia.*

Se presentan los datos del total de estudiantes correspondiente al análisis del primer curso del grado que participaron en la investigación un 66,7% son del género femenino y un 33,3% son del género masculino.

Tabla 12  
*Datos del género del primer curso*

Género	Frecuencia	Datos relativos	Datos acumulados
Femenino	80	66,7%	67%
Masculino	40	33,3%	100%
<b>Total</b>	<b>120</b>	<b>100%</b>	

*Fuente: Elaboración Propia.*

En la tabla 13 muestra la distribución de los estudios de la asignatura de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos correspondiente a las etapas de Educación Primaria y Secundaria de la Educación Obligatoria. La mayoría de los/as estudiantes han cursado esta asignatura en la etapa educativa en secundaria, siendo de un 88,3%. Le sigue la muestra que no ha cursado dicha asignatura en ninguna etapa educativa con un 8,3%. A continuación, con un 2,5% cursaron la asignatura en ambas etapas educativas. Por último, en la Educación Primaria tan solo con un 0,8% del total encuestado, es significativo este dato, ya que en la enseñanza de la Educación Primaria era obligatoria esta asignatura por la Ley Orgánica General de Educación, pero hay más estudiantes que han cursado esta asignatura en la Educación Secundaria que en la Primaria.

Tabla 13  
*Etapas educativas referentes a la asignatura de Educación para la Ciudadanía del primer curso*

EpC	Datos absolutos	Datos relativos
Primaria	1	0,8%
Secundaria	106	88,3%
Ambas	3	2,5%
No cursaron	10	8,3%
<b>Total</b>	<b>120</b>	<b>100,0%</b>

*Fuente: Elaboración Propia. (EpC: Educación para la Ciudadanía)*

La nacionalidad correspondiente a la muestra es la española. Y en cuanto a las menciones, citar que en primer curso no han elegido cual cursar por tanto este dato se analizará en la muestra del tercer curso del grado.

En la tabla 14 se muestra representado la variable de otros estudios, se han categorizado desde el alumnado que posee estudios en idiomas, algún curso de Ciclo Formación Profesional Medio o Superior, Grado y Máster universitario. La mayoría de los encuestados no poseen otros estudios, solo con un 91,7% sí posee más estudios que los que están cursando, le sigue con un 4,2% estudiantes que han cursado estudios de ciclos formativo. Con un 2,5% le siguen estudiantes que han cursado idiomas, y en menor medida se destaca con un 0,8% estudiantes que cursaron otros grados y la finalización de un máster. La formación en otros estudios de grado superior coincide con la mayoría de personas que poseen una edad en torno a los 30-40 años.

Tabla 14  
*Otros estudios cursados en el curso del primer grado*

<b>Estudios</b>	<b>Datos absolutos</b>	<b>Datos relativos</b>
No	110	91,7%
Idiomas	3	2,5%
CFP	5	4,2%
Grado	1	0,8%
Máster	1	0,8%
<b>Total</b>	<b>120</b>	<b>100,0%</b>

*Fuente: Elaboración Propia.*

A continuación, se procede al análisis de las afirmaciones del primer curso según las dimensiones Sustantiva y Dialógica –ver anexo II– que cita Santiuste *et al.* (2001) para poder detallar la implicación de los/as estudiantes con respecto a las afirmaciones del cuestionario –ver anexo III–.

La primera dimensión que se analiza corresponde a *Dimensión Sustantiva en Leer Sustantivo*, para saber a como el individuo comprende lo que lee. Las afirmaciones hacen referencia a evaluar la capacidad que posee el/la estudiante en la comprensión de los textos cuando lee.



En la primera afirmación «cuando un autor expone varias posibles soluciones a un problema valoro la utilidad de cada una de ellas» con un 44% responden con la respuesta de está de acuerdo (4)<sup>17</sup>. Es decir, el alumnado indaga sobre las fuentes que consulta antes de exponer sus ideas. En la afirmación 11 «cuando un autor expone una solución a un problema, valoro si ha expuesto también todas las condiciones necesarias para ponerla en práctica» con un 41% respondieron en estar a veces de acuerdo (3) y con un 33% en estar de acuerdo (4), con la suma de un 75% el alumnado valora todas las condiciones antes de poner en práctica la solución del problema, frente al 18% que opina estar en desacuerdo (2). La afirmación 13 «cuando leo un texto, identifico claramente la información irrelevante» con un 44% el alumnado expuso en estar a veces de acuerdo (3) y el 28% que está de acuerdo (4), con un 10% está en desacuerdo (2), es decir hay un alto porcentaje en que los/as estudiantes poseen dificultad para identificar la idea principal. La afirmación 16 «Cuando leo un texto argumentativo, identifico claramente los argumentos que corroboran o refutan una tesis» casi la mitad del alumnado con un 40% de los/as estudiantes se decantaron por a veces estar de acuerdo (3) y un 33% con estar de acuerdo (4). La afirmación 17 «Cuando leo algo con lo que no estoy de acuerdo, busco razones contrarias a lo que se expone en el texto» con un 42% están de acuerdo (4) y un 33% están a veces de acuerdo (3), casi la mitad de los/as estudiantes buscan razones contrarias para exponer el texto y poder argumentar. La afirmación 18 «verifico la lógica interna de los textos que leo» con un 44% de los/as estudiantes verifican la lógica de los textos cuando lo leen frente al 23% que no lo verifica. La afirmación 19 «Cuando un autor expone varias posibles soluciones a un problema, valoro si todas ellas son igualmente posibles de poner en práctica» con un 43% el alumnado considera en estar de acuerdo (4) en valorar todas las posibles soluciones encontradas frente al 14% que no lo hace. La afirmación 21 «Sé extraer conclusiones fundamentales de los textos que leo» con un 35% está de acuerdo (4) y afirma que sabe extraer la información cuando lee un texto y un 33% está a veces de acuerdo (3) frente al 13% que no sabe extraer dichas conclusiones. La afirmación 24 «Sé diferenciar los hechos y las opiniones en los textos que leo» un 43% afirma que sabe diferenciar los hechos de las opiniones cuando lee un texto, un 12% está en desacuerdo (2) y totalmente en desacuerdo (1), es preocupante este

---

<sup>17</sup> Número de respuesta según la clasificación elaborado por Santiuste *et al.* (2001) para el cuestionario Pensamiento Crítico (CPC2).

porcentaje ya que esta competencia de saber identificar es primordial para extraer la información relevante ante un hecho. La afirmación 25 «Me planteo si los textos que leo dicen algo que esté vigente hoy en día» un 33% está de acuerdo (4) en verificar la información frente al 28% que expone estar a veces de acuerdo (3) en informarse de la información leída. La afirmación 28 «Cuando leo un texto, sé si el autor trata de dar una opinión, exponer un problema y sus soluciones, explicar unos hechos, etcétera» el 41% de los/as estudiantes afirmaron estar de acuerdo (4) en saber identificar las opiniones de los hechos frente al 15% que no sabe. La afirmación 30 «Cuando leo un texto, identifiqué claramente la información relevante» con un 44% identifica claramente la información relevante a la hora de informarse de un hecho, opinión, etcétera frente al 5% que no sabe.

En la *Dimensión Sustantiva* las siguientes afirmaciones hacen referencia a *Leer Dialógico*, se interpreta como el/la estudiante expone oralmente los hechos, ideas, sus argumentaciones, etcétera. La afirmación 2 «Cuando leo una opinión o una tesis que está de acuerdo con mi punto de vista, tomo partido por ella sin considerar otras posibles razones contrarias a la misma» el 33% de los/as estudiantes consideran a veces estar de acuerdo (3), y tan solo el 23% opta por estar totalmente en desacuerdo (2). Confirma que el alumnado no considera otras razones contrarias a la propia. La afirmación 7 «Cuando leo la interpretación de un hecho, me pregunto si existen interpretaciones alternativas» el 58% está de acuerdo (4) en que pueden existir otras interpretaciones alternativas, y el 13% está en desacuerdo (2) con este ítem. La afirmación 12 «Cuando leo una opinión o una tesis, no tomo partido por ella hasta que dispongo de suficiente evidencia o razones que la justifiquen» con un 50% considera a veces estar de acuerdo (3) en tomar partido con la evidencia propuesta, el 26% está de acuerdo (4) y el 13% está totalmente de acuerdo (5). En este ítem la mayoría de los/las estudiantes coinciden en estar de acuerdo (4) y es evidente tomar partido de una tesis una vez comprobada la fuente y evidencias que llevan a esa opinión. La afirmación 22 «Cuando leo algo con lo que no estoy de acuerdo, considero que puedo estar equivocado y que sea el autor el que tenga la razón» con un 13% destaca el alumnado que está en desacuerdo (2) con esta afirmación de que sea el/la propio/a estudiante el/la que no pueda estar equivocado/a, le siguen con un 35% de estar a veces



de acuerdo (3) y con un 39% que está de acuerdo (4), tan solo el 11% está totalmente de acuerdo con este ítem.

En referente a la *Dimensión Sustantiva en Expresar por escrito*, en la afirmación 4 «Cuando busco información para redactar un trabajo, juzgo si las fuentes que manejo son fiables» con un 50% los/las estudiantes están totalmente de acuerdo (5) en juzgar las fuentes que manejan, sorprendente es el 10% que está totalmente en desacuerdo (1) y en desacuerdo (2) con este ítem. En la afirmación 9 «Cuando un problema tiene varias posibles soluciones, soy capaz de exponerlas por escrito, especificando sus ventajas e inconvenientes» con un 45% el alumnado posee la capacidad de contrastar las ventajas e inconvenientes de las posibles soluciones. La afirmación 10 «Cuando escribo las conclusiones de un trabajo, justifico claramente cada una de ellas» el 43% de los/as estudiantes están de acuerdo (4) con justificar las conclusiones que aporta al trabajo propio. La afirmación 23 «Cuando escribo sobre un tema, diferencio claramente entre hechos y opiniones» el 50% de los/as estudiantes está de acuerdo (4) en que saben diferenciar los hechos de las opiniones frente al 11% que está en desacuerdo (2), es decir posee problemas a la hora de identificar las opiniones de los hechos. La afirmación 26 «Cuando debo argumentar por escrito sobre un tema, expongo razones tanto a favor como en contra del mismo» con un 39% del alumnado opina estar de acuerdo (4), el 22% está totalmente de acuerdo (5) frente al 8% que opina estar en desacuerdo (2), es decir no posee la capacidad para razonar las ideas propias al escribir sobre un tema. La afirmación 29 «Cuando expongo por escrito una idea que no es la mía, menciono las fuentes de las que proviene» con un 64% los/as estudiantes están de acuerdo (4) y totalmente de acuerdo (5) con citar las fuentes cuando se expone una opinión que no es la propia, se destaca el 13% que opina estar totalmente en desacuerdo (2) en citar las fuentes consultadas.

En la *Dimensión Dialógica* se analiza *Expresar por Escrito*. La afirmación 5 «En mis trabajos escritos, además de la tesis principal sobre el tema, expongo opiniones alternativas de otros autores y fuentes» con el 60% está de totalmente de acuerdo (5) y de acuerdo (4) con exponer otras ideas acerca del tema principal, el 14% está en desacuerdo (2) en citar a otros autores y fuentes. En la afirmación 6 «Cuando debo redactar un trabajo, expongo interpretaciones alternativas de un mismo hecho, siempre que sea posible» el 75% de los estudiantes está de acuerdo a veces (3) frente al 11% que

expone en estar en desacuerdo (2). Se destaca el porcentaje referido con el 14% en la afirmación 5, el alumnado no cita otras fuentes y autores, confirma que solo realiza una búsqueda simple y parece ser que acepta las primeras fuentes que encuentra.

En *Escuchar y Expresar* oralmente referentes a la *Dimensión Sustantiva*, en la afirmación 14 «En los debates, sé justificar adecuadamente por qué considero aceptable o fundamentada una opinión» el 81% opina en estar totalmente de acuerdo (5) y de estar de acuerdo (4) en saber justificar la opinión adecuadamente en los debates». En la afirmación 27 «En los debates, sé expresar con claridad mi punto de vista» con un 69% está de acuerdo (4) y totalmente de acuerdo (5) con saber exponer la propia opinión en los debates frente al 13% que considera estar en desacuerdo (2) con saber defender las propias ideas ante un debate. La afirmación 3 «Cuando expongo oralmente una idea que no es mía, menciono las fuentes de las que proviene» un 31% afirma estar de acuerdo en (4) citar las fuentes que utiliza frente al 1% que expone estar en desacuerdo (2). En la afirmación 8 «Cuando un problema tiene varias posibles soluciones, soy capaz de exponerlas oralmente, especificando sus ventajas e inconvenientes» con un 90% opina estar totalmente de acuerdo (5) y de estar de acuerdo (4) en poseer la capacidad de exponer las soluciones de los problemas planteados de forma oral.

Se analiza la *Dimensión Dialógica, Escuchar y Expresar Oralmente*. En la afirmación 15 «Cuando participo en un debate, me pregunto si hay interpretaciones alternativas de un mismo hecho» con un 69% el alumnado está totalmente de acuerdo (5) y de acuerdo (4) con preguntarse por otras posibles respuestas ante un hecho frente al 15% que opina en estar totalmente en desacuerdo (1). En la afirmación 20 «En los debates, busco ideas alternativas a las que ya han sido manifestadas» con un 68% opina estar de acuerdo (4) y totalmente de acuerdo (5) en buscar las ideas alternativas, frente al 16% que opina en estar en desacuerdo (2).

Para concluir el análisis del primer curso las respuestas aportadas por el cuestionario y analizadas las dimensiones propuestas por Santiuste *et al.* (2001) manifiestan que el alumnado a pesar de ingresar en el primer curso y prácticamente no había recibido formación ante el inicio de este cuestionario, los datos que se aportan son positivos, en la dimensión *Sustantiva saber Escuchar y Expresar oralmente* se destaca la casi totalidad del alumnado en saber defender sus ideas en un debate, saber justificar



con las fuentes consultadas y encontrar la variedad ante un problema para su resolución. Los datos que se observan en estar en desacuerdo, se deducen que puede ser por la inexperiencia del/de la estudiante, dado que están en el primer curso. En *Escuchar y Expresar por escrito*, hace referencia a que la mayoría de los/as estudiantes tienen las ideas claras en cuanto a las fuentes que deben de consultar y citar cuando realizan trabajos, saben contrastar las fuentes y diferencian las opiniones de los hechos, es destacable el dato referido al citado de las fuentes cuando la idea expuesta no es la propia con el 13%, se espera que siendo de primer año de grado e iniciado el curso mejore su formación en cuanto al dominio de las referencias bibliográficas. En *Leer Sustantivo*, los datos aportados por el cuestionario exponen que en torno al 44% de los/as estudiantes saben identificar la información, diferenciar hechos de opiniones, contrastar la información y comprender las ideas principales de los textos, por tanto, el alumnado que procede de los institutos, según los datos aportados los/as estudiantes poseen la capacidad para obtener información relevante y saber utilizarla a su favor.

En la dimensión *Dialógica* en *Leer dialógico* se observa que el alumnado es participe en la toma de decisiones a la hora de buscar información y contrastarla con el resto, conocer que puede haber varias ideas o argumentos sobre un hecho y que hay diferentes puntos de vista que no concuerdan con el propio estudiante con respecto a la afirmación 22, el 13% de los/las estudiantes que no acepten que puedan estar equivocados, observa que es un porcentaje elevado siendo estudiantes de primer curso, y prácticamente no se había iniciado la formación académica. En *Expresar y escuchar por escrito*, el alumnado expone otras opiniones alternativas al tema principal citando a los autores y otras fuentes. Se destaca el porcentaje referido con el 14% en la afirmación 5, el alumnado no cita otras fuentes y autores, confirma que solo realiza una búsqueda simple y acepta las primeras que encuentra. En *Expresar y escuchar oralmente*, se destaca la mayoría del alumnado conoce y expone saber defender sus ideas en un debate, buscar alternativas a una solución propuesta, frente al 16% que se destaca en que el alumnado no posee motivación por indagar en otras alternativas a la expuesta ante un debate.

### 3.2.2. Análisis del tercer curso del grado

El análisis correspondiente al tercer curso fue aplicado a un total de 120 estudiantes con edades comprendidas entre los 19 y 34 años, siendo la edad promedio 20 años. La edad del alumnado se distribuye según la tabla de frecuencia (Tabla 15), en donde se puede apreciar un porcentaje medio en la edad de 19 años, en la cual se ubica el 8,3%, de 20 años equivalente al 46,67% reuniéndose en este rango de edad la mayoría de los/as participantes; el tercer grupo de edad corresponde a la edad de 21 años con el 19,17%; le sigue la edad de 22 años con un 7,50% de los/as estudiantes. Claramente se identifica que la mayoría de los/las discentes se encuentran en torno a los 20 años, según la moda, y la media nos indica que se localiza en torno a los 21 años de edad. Los valores mínimos indican que la edad mínima comprendida en los 19 años y el valor máximo es de 34 años de edad.

Tabla 15  
Datos correspondiente al tercer grupo

Edad	Frecuencia	Suma acumulada	Porcentaje	Porcentaje acumulado
19	10	10	8,33%	8,30%
20	56	66	46,67%	54,97%
21	23	89	19,17%	74,13%
22	9	98	7,50%	81,63%
23	6	104	5,00%	86,63%
24	3	107	2,50%	89,13%
25	2	109	1,67%	90,80%
26	1	110	0,83%	91,63%
27	3	113	2,50%	94,13%
28	1	114	0,83%	94,97%
29	1	115	0,83%	95,80%
30	2	117	1,67%	97,47%
31	1	118	0,83%	98,30%
32	1	119	0,83%	99,13%
34	1	120	0,83%	99,97%
Total	120		100,00%	

Fuente: Elaboración Propia.

Del total de estudiantes correspondiente al análisis del tercer curso del grado que participaron en la investigación un 55,83% son del género femenino y un 44,1% son del género masculino (Tabla 16). Claramente hay un mayor porcentaje de mujeres que de hombres con un 11,6%.

Tabla 16  
 Datos del género del tercer curso

Género	Frecuencia	Porcentajes	Porcentaje Acumulado
Femenino	67	55,83%	55,83%
Masculino	53	44,17%	100,00%
Total	120	100,00%	

Fuente: Elaboración Propia.

En las tablas 17 y 18 se muestra la distribución en diferencia de género de la asignatura de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos correspondiente a las etapas de Primaria y Secundaria de la Educación Obligatoria, la mayoría de los/las estudiantes han cursado esta asignatura en la etapa de la Educación Secundaria, siendo de un 69,2%, de los cuales el 60% corresponde a las mujeres y el 40% a los hombres. Le sigue la muestra que no ha cursado dicha asignatura en ninguna etapa educativa con un 14,2%, destaca las mujeres en torno al 59%. Con un 12,5% cursaron la asignatura en ambas etapas educativas, siendo las mujeres en mayoría con un 60%. Por último, en la Educación Primaria con un 4,2% del total encuestado y con el 100% pertenece a las mujeres las que cursaron la asignatura en esta etapa educativa.

Tabla 17  
 Datos de género correspondiente a la asignatura de Educación para Ciudadanía

EpC	Mujeres	Porcentajes	Hombres	Porcentajes	Totales
Primaria	5	100%	0	0%	5
Secundaria	50	60%	33	40%	83
Ambas	9	60%	6	40%	15
No	10	59%	7	41%	17

Fuente: Elaboración Propia.

Tabla 18  
 Etapas educativas referentes a la asignatura de Educación para la Ciudadanía del tercer grado

Etapas	Datos	
	absolutos	Porcentajes
Primaria	5	4,2%
Secundaria	83	69,2%
Ambas	15	12,5%
No	17	14,2%
<b>Total</b>	<b>120</b>	<b>100,0%</b>

Fuente: Elaboración Propia.

La nacionalidad correspondiente a la muestra es la española. Se destaca en el grupo de tercero B (Grupo Bilingüe) dos alumnas con procedencia de Austria.

En cuanto a las menciones (ver tabla 19) que conforman los grupos de tercero se destacan la mención de Inclusiva (1); mención de Idiomas (2); mención de Música (3) y la mención de Educación Física (4). Los números entre paréntesis indican la categoría empleada para realizar los correspondientes datos estadísticos enlazados con su correspondiente variable. El dato más representativo correspondiente a la moda, en la cual indica que la mención destacada es la de Educación Física con un 39,17%, seguida Inclusiva con 30,83% y de Idiomas con 26,67%, por último, le sigue educación musical con un 3,33%.

Tabla 19  
*Menciones con respecto al total de estudiantes del tercer curso del grado*

<b>Menciones</b>	<b>Alumnado</b>	<b>Porcentajes</b>
Inclusiva	37	30,83%
Idiomas	32	26,67%
Musical	4	3,33%
E.F.	47	39,17%
<b>Total</b>	<b>120</b>	<b>100,00%</b>

*Fuente: Elaboración Propia.*

En la variable de otros estudios (tabla 20) se ha categorizado al alumnado que no posee otros estudios; alumnado que posee idiomas; estudios cursados correspondiente a Ciclo Formación Profesional Medio o Superior, Grado y Máster Universitario. La mayoría del alumnado no poseen otros estudios con un 65%, le sigue con un 23,33% estudios cursados en idiomas, siendo el inglés el que destaca, el francés y el alemán en segundo y tercer puesto. Con un 8,33% le siguen estudiantes que han cursado estudios de ciclos formativos, como de jardín de infancia, peluquería, etcétera, y en menor medida se destaca con un 2,50% y con un 0,8% estudiantes que cursaron otros grados y la finalización de un Máster. La formación en otros estudios coincide con la mayoría de personas que poseen una edad en torno a los 25-30 años.

Tabla 20  
Otros estudios referentes a estudiantes del tercer curso del grado

Estudios	Datos	Datos	Datos
	absolutos	relativos	acumulados
Idiomas	28	23,33%	23,33%
CFP	10	8,33%	31,67%
Grado	3	2,50%	34,17%
Máster	1	0,83%	35,00%
No	78	65,00%	100,00%
<b>Totales</b>	<b>120</b>	<b>100,00%</b>	

Fuente: Elaboración Propia.

A continuación, se procede al análisis de los datos del tercer curso según las dimensiones *Sustantiva* y *Dialógica* que cita Santiuste *et al.* (2001) para poder detallar la implicación de los/as estudiantes con respecto a las dimensiones, según las treinta afirmaciones del cuestionario.

Tras analizar la *Dimensión Sustantiva*, se analiza la capacidad de respuesta a *Leer Sustantivo*. En la afirmación 1 «Cuando un autor expone varias posibles soluciones a un problema, valoro la utilidad de cada una de ellas» con un 43% del alumnado respondió a estar de acuerdo (4) junto con el 27% en estar totalmente de acuerdo (5), es decir el 70% del alumnado expone las posibles soluciones ante un tema. En la afirmación 11 «Cuando un autor expone una solución a un problema, valoro si ha expuesto también todas las condiciones necesarias para ponerla en práctica» con un 36% está el alumnado de acuerdo (4) y totalmente de acuerdo (5), con un 48% un dato mayor que la suma de los anteriores responde con a veces valorar las condiciones expuestas antes de ponerla en práctica frente al 13% que considera estar en desacuerdo (2). En la afirmación 13 «Cuando leo un texto, identifico claramente la información irrelevante» con un 68% opina estar totalmente de acuerdo (5) y de acuerdo (4), sabe identificar claramente la información que se exige en el texto, frente al 28% que opina en estar a veces de acuerdo (3). En la afirmación 16 «Cuando leo un texto argumentativo, identifico claramente los argumentos que corroboran o refutan una

tesis», con un 76% del alumnado opina estar de acuerdo (4) y totalmente de acuerdo (5) frente al 5% que está en desacuerdo (2). En la afirmación 17 «Cuando leo algo con lo que no estoy de acuerdo, busco razones contrarias a lo que se expone en el texto» con un 54% el alumnado justifica buscar las razones contrarias cuando no está de acuerdo con el texto que lee frente al 11% que está en desacuerdo. En la afirmación 18 «Verifico la lógica interna de los textos que leo» con un 87% el alumnado verifica la información que lee, frente al 13% que no la verifica. En la afirmación 19 «Cuando un autor expone varias posibles soluciones a un problema, valoro si todas ellas son igualmente posibles de poner en práctica» con un 59% del alumnado valora buscar soluciones posibles para ponerlas en práctica frente al 9% que opina estar en desacuerdo (2). En la afirmación 21 «Sé extraer conclusiones fundamentales de los textos que leo» con un 71% el alumnado está de acuerdo (4) y totalmente de acuerdo (5) con saber extraer las conclusiones de los textos que lee frente al 6% que opina estar en desacuerdo (2). En la afirmación 24 «Sé diferenciar los hechos y las opiniones en los textos que leo» con un 66% del alumnado está de acuerdo (4) y totalmente de acuerdo (5) en saber diferenciar los hechos de las opiniones frente al 5% que opina en estar en desacuerdo (2) y totalmente en desacuerdo (1). En la afirmación 25 «Me planteo si los textos que leo dicen algo que esté vigente hoy en día» con un 51% el alumnado se plantea la vigencia de la información cuando leen un texto, están de acuerdo (4) y totalmente de acuerdo (5) frente al 13% que opina estar en desacuerdo (2). En la afirmación 28 «Cuando leo un texto, sé si el autor trata de dar una opinión, exponer un problema y sus soluciones, explicar unos hechos, etc.», con un 68% de los/las estudiantes están de acuerdo (4) y totalmente de acuerdo (5) en identificar las opiniones, de los problemas y soluciones frente al 1% que opina estar en desacuerdo (2). En la afirmación 30 «Cuando leo un texto, identifico claramente la información relevante» con un 82% de los/las estudiantes afirman identificar la información que leen frente al 2% que está en desacuerdo (2).

Para concluir esta dimensión se destaca que el alumnado sabe tratar la información que leen, identifican claramente la idea principal del texto, saben aplicar las soluciones prácticas, corroboran la información extraída de los textos, etcétera. Aunque hay algunos datos referentes a verificar la lógica interna de los textos, pues el 13% no está de acuerdo en comprobar estos datos.



En la *Dimensión Dialógica leer dialógico* en la afirmación 2 «Cuando leo una opinión o una tesis que está de acuerdo con mi punto de vista, tomo partido por ella sin considerar otras posibles razones contrarias a la misma» con un 55% del alumnado opina estar de acuerdo (4) y totalmente es estar de acuerdo (5) con tomar partido de la opinión sin considerar posibles otras razones, frente al 36% que opina estar en desacuerdo (2) y totalmente en desacuerdo (1). En la afirmación 7 «Cuando leo la interpretación de un hecho, me pregunto si existen interpretaciones alternativas» con un 49% de los/as estudiantes opina estar de acuerdo (4) y estar totalmente de acuerdo (5) con esta respuesta frente al 16% que responde estar en desacuerdo (2) y totalmente en desacuerdo (1). En la afirmación 12 «Cuando leo una opinión o una tesis, no tomo partido por ella hasta que dispongo de suficiente evidencia o razones que la justifiquen» con un 83% de los/las estudiantes coinciden en estar de acuerdo (4) y estar totalmente de acuerdo (5) en considerar información antes de tomar partido en ella, frente al 18% que no lo considera (1 y 2). En la afirmación 22 «Cuando leo algo con lo que no estoy de acuerdo, considero que puedo estar equivocado y que sea el autor el que tenga la razón» con un 90% del alumnado afirma poder estar equivocado y que sea el autor el que tenga razón, frente al 11% que opina y está en desacuerdo (2) y totalmente en desacuerdo (1).

Referente a la *Dimensión Sustantiva en Expresar por escrito*, en la afirmación 4 «Cuando busco información para redactar un trabajo, juzgo si las fuentes que manejo son fiables» el 73% del alumnado está de acuerdo (4) y estar totalmente de acuerdo (5) en juzgar las fuentes que maneja antes de redactar el trabajo. Sorprende el 9% que responde estar en desacuerdo (2) y un 6% en estar totalmente en desacuerdo (1), son estudiantes del tercer curso y este porcentaje no debería de ser tan alto, ya deberían saber manejar las fuentes oficiales para componer un trabajo. En la afirmación 9 «Cuando un problema tiene varias posibles soluciones, soy capaz de exponerlas por escrito, especificando sus ventajas e inconvenientes» con un 96% del alumnado opina estar de acuerdo (4) y estar totalmente de acuerdo (5) en que puede haber varias posibles soluciones y posee la capacidad de exponerla por escrito. En la afirmación 10 «Cuando escribo las conclusiones de un trabajo, justifico claramente cada una de ellas» con un 73% los/as estudiantes están de acuerdo (4) y estar totalmente de acuerdo (5) con este ítem. En la afirmación 23 «Cuando escribo sobre un tema, diferencio

claramente entre hechos y opiniones» con un 93% del alumnado está de acuerdo (4) y totalmente de acuerdo (5) con respeto a diferenciar los hechos y opiniones cuando escribe para un tema. En la afirmación 26 «Cuando debo argumentar por escrito sobre un tema, expongo razones tanto a favor como en contra del mismo» con un 91% del alumnado está de acuerdo (4) y totalmente de acuerdo (5) con exponer a favor y en contra de una argumentación del mismo tema. En la afirmación 29 «Cuando expongo por escrito una idea que no es la mía, menciono las fuentes de las que proviene» con un 97% del alumnado menciona cuando elabora un trabajo las fuentes consultadas frente al 5% que no menciona las fuentes con las cuales trabaja.

En *Dimensión Dialógica en Expresar por escrito*, en la afirmación 5 «En mis trabajos escritos, además de la tesis principal sobre el tema, expongo opiniones alternativas de otros autores y fuentes» con un 95%, prácticamente la totalidad del alumnado está de acuerdo (4) y estar totalmente de acuerdo (5) en exponer ideas alternativas a la tesis principal de un trabajo frente al 5% que opina estar en desacuerdo (2). En la afirmación 6 «Cuando debo redactar un trabajo, expongo interpretaciones alternativas de un mismo hecho, siempre que sea posible» con un 90% de los/las estudiantes están a veces de acuerdo (3), están de acuerdo (4) y estar totalmente de acuerdo (5) en exponer interpretaciones alternativas a un hecho frente al 11% que considera estar en desacuerdo (2). Claramente coinciden la opinión del alumnado en ambas afirmaciones de esta dimensión con saber expresar por escrito la idea principal y proponer argumentos alternativos.

Los datos correspondientes a la *Dimensión Sustantivo* referente a *Escuchar y Expresar oralmente*, en la afirmación 3 «Cuando expongo oralmente una idea que no es mía, menciono las fuentes de las que proviene» con un 90% del alumnado está de acuerdo (4) y totalmente de acuerdo (5) con citar fuentes que utiliza para exponer un tema frente al 10% que considera no mencionar dichas fuentes estando en desacuerdo (2). En la afirmación 8 «Cuando un problema tiene varias posibles soluciones, soy capaz de exponerlas oralmente, especificando sus ventajas e inconvenientes» con un 90% el alumnado está de acuerdo (4) y totalmente de acuerdo (5) en exponer las posibles soluciones sin problema alguno, frente al 10% que parece no estar de acuerdo (2) y en desacuerdo (1) en ser capaz de exponer las ventajas e inconvenientes a una solución para resolver los problemas. En la afirmación 14 «En los debates, sé justificar

adecuadamente por qué considero aceptable o fundamentada una opinión» con un 98% del alumnado está de acuerdo (4) y totalmente de acuerdo (5) en justificar la información para fundamentar una opinión. En la afirmación 27 «En los debates, sé expresar con claridad mi punto de vista» con un 93% del alumnado expone estar de acuerdo (4) y totalmente de acuerdo (5) con saber defender la opinión con claridad en los debates frente al 8% que está en desacuerdo (2).

En la *Dimensión Dialógica en Escuchar y expresar oralmente*, en la afirmación 15 «Cuando participo en un debate, me pregunto si hay interpretaciones alternativas de un mismo hecho» con un 93% de los/as estudiantes expone estar de acuerdo (4) y totalmente de acuerdo (5) en preguntarse si habrá interpretaciones alternativas a un hecho frente al 8% que opina no estar de acuerdo (2). En la afirmación 20 «En los debates, busco ideas alternativas a las que ya han sido manifestadas» con un 96% expone estar de acuerdo (4) y totalmente de acuerdo (5) en buscar alternativas a las ideas expuestas en un debate frente al 4% que opina estar en desacuerdo (2).

Para concluir esta dimensión se observa que el 90% prácticamente todo el alumnado posee la capacidad para dialogar y sabe buscar alternativas a las opiniones emitidas por la audiencia.

Para finalizar este análisis correspondiente a la *dimensión dialógica y sustantiva* del estudiantado del tercer curso se observa con los datos aportados del cuestionario que la mayoría del alumnado destaca en la dimensión dialógica referida a saber *expresar y escuchar oralmente*, se analiza y expone que el 90% del alumnado posee la capacidad de justificar la propia opinión en los debates, menciona las fuentes cuando la opinión no es la propia, en definitiva sabe escuchar y expresar oralmente la argumentación y la tesis que no es propia y puede mantener un diálogo coherente con el resto de la audiencia.

*Expresar por escrito –dialógica–* se observa que casi la totalidad –con el 90%– del alumnado de tercer curso está formado y capacitado para elaborar un trabajo consultando las fuentes necesarias para realizarlo, opina que posee la capacidad de exponer las ventajas e inconvenientes de una misma idea, sabe justificar los hechos con argumentaciones razonadas, diferencia entre los hechos y las opiniones, etcétera.

Se observa que el 9% que está totalmente en desacuerdo con juzgar si las fuentes consultadas son fiables, es preocupante que alumnado de tercer curso todavía no considera importante justificar las fuentes consultadas referente a la dimensión sustantiva de *Expresar por escrito*. Frente al 73% del alumnado que si está de acuerdo en verificar las fuentes consultadas.

En cuanto a *leer dialógico* se destaca el alto porcentaje de estudiantes con un 83% que considera no tomar partido en una opinión hasta verificar las fuentes, es decir el alumnado parece saber implicarse en la toma de decisiones para argumentar una correcta opinión. En la afirmación 2 destaca el 55% del alumnado que, si toma partido en una tesis, pero sin considerar otras razones como alternativas, este dato es preocupante siendo alumnado del tercer curso se debería de preguntar si las fuentes que indaga y los textos que lee apoyan a la tesis principal expuesta. Se contrapone con el dato que aporta la afirmación 7 con un 49% que pregunta si existen interpretaciones alternativas a un hecho, por tanto, no aclara el dato de la afirmación 2, si toma partido, pero no considera otras alternativas, es un interrogante que se espera que en un futuro se pueda dilucidar.

En la dimensión Sustantiva casi la totalidad del estudiantado destaca en saber *Escuchar y expresar oralmente*, el 90% del alumnado posee la capacidad de justificar la propia opinión en los debates, menciona las fuentes cuando la opinión no es la propia, en por lo tanto sabe escuchar y expresar oralmente la argumentación y puede mantener un diálogo coherente con el resto de la audiencia. En *Expresar por escrito*, se observa que el alumnado de tercer curso está formado y capacitado para elaborar un trabajo consultando las fuentes necesarias para realizarlo, opina que posee la capacidad de exponer las ventajas e inconvenientes de una misma idea, sabe justificar los hechos con argumentaciones razonadas, diferencia entre los hechos y las opiniones, etcétera.

En cuanto al *Leer sustantivo*, se destaca que los/las estudiantes saben tratar la información que leen, identifican claramente la idea principal del texto, saben aplicar las soluciones prácticas, corroboran la información extraída de los textos, etcétera.



### 3.3. Análisis de la segunda etapa: el Grupo de Reflexión

La segunda parte de la investigación se orientó a crear un grupo de reflexión, para poder analizar la dimensión Sustantiva y Dialógica estudiada por Santiuste *et al.*, 2001. Debido al inconveniente del número de asistentes a la convocatoria, se realizó este grupo con tan solo ocho estudiantes procedentes del tercer curso del grado.

Esta parte de la investigación se divide en tres tipos de pruebas presentadas al grupo.

La primera prueba se orientó a la realización de los interrogantes en formato abierto justificando las respuestas emitidas por el alumnado para que transmitan razonamientos abiertos en función de sus creencias y justificando las respuestas. Con una duración de veinte minutos.

La segunda parte se indicó a los/las estudiantes que analizaran el diseño de dos actividades –anexo VI– que se les entregó para después exponer de forma oral las respuestas justificadas del alumnado. La temporalidad de esta prueba fue de quince minutos, más el debate iniciado para evaluar la dimensión dialógica del alumnado asistente.

La tercera prueba lo conforma la visualización de dos ilustraciones basadas en las Estrategias de Pensamiento Visual, el alumnado observó dichas imágenes durante unos segundos, para que pudieran expresar sus pensamientos, ideas, creencias, etcétera.

A continuación, se detalla las preguntas iniciadas en esta etapa y el análisis de sus respuestas.

En la primera prueba presentada al alumnado, se les entregó seis preguntas para poder expresar qué es el pensamiento crítico, cómo lo fomentaría en la Educación Primaria, etcétera, para que los/las estudiantes expusieran sus razones en función de lo que se exigía en las preguntas, éstas iban orientadas a la realización de respuestas abiertas y justificadas para que se pudiera analizar la expresión, los juicios, los razonamientos que emiten el estudiantado según las preguntas.

En la primera pregunta referida a *¿qué es el pensamiento crítico?*, la mayoría de los/las estudiantes acertaron en su definición, aunque solo dos estudiantes sí expusieron que es una capacidad. De los ocho estudiantes que acudieron al grupo de reflexión solo dos acertaron completamente en la respuesta. Lo que indica una baja proporción del total del conocimiento que para ellos supone definir el pensamiento crítico.

En la segunda pregunta referente a *¿cómo fomentarían el desarrollo del pensamiento crítico en la educación primaria?*, la mayoría de las respuestas coinciden que la mejor herramienta para desarrollar la capacidad crítica en los/las estudiantes son a través de los debates, así se analiza las expresiones escritas y orales del alumnado. Concuerdan en que antes de debatir hay que indagar y estudiar la temática a exponer para el desarrollo del debate, y también el uso de los juegos de rol para crear en el aula el ambiente perfecto para representar acciones que pudieran desarrollar la capacidad crítica en el/la estudiante.

Referente a la pregunta *¿conoces las Estrategias de Pensamiento Visual?*, la mayoría de los/las estudiantes han respondido que no las conocen, solo dos personas respondieron con afirmación, una de ellas acertó en qué consiste dicha metodología, y la otra explicó que se basaría en la observación.

En la cuarta pregunta vinculada a *si conocen dicha metodología, si el estudiantado ¿cree que es una buena estrategia para fomentar el pensamiento crítico?*, al ser una única persona que conocía la metodología respondió que efectivamente sería una buena estrategia.

En la quinta pregunta referida a *si la asignatura de Educación para la Ciudadanía ¿contribuye a desarrollar la capacidad crítica?*, la totalidad del alumnado estuvo conforme en expresarse que sí contribuye al desarrollo de esa capacidad, siendo a través del currículum de la asignatura la posibilidad de conocer los valores éticos y morales, los derechos humanos, los deberes de la ciudadanía, etcétera. Y que es la escuela junto con la familia la que debe de contribuir a que el alumnado de Educación Primaria desarrolle esa capacidad crítica, para respetar las normativas, conocer los deberes de la ciudadanía y en definitiva ser una persona que respeta al prójimo y al medio ambiente.



En la sexta y última pregunta orientada al *diseño de una actividad para desarrollar en el aula y fomentar la capacidad crítica en los/las estudiantes de Educación Primaria*, la mayoría del alumnado coincidió en crear actividades orientadas con el currículum de la asignatura de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos y a través del uso de debates para fomentar la capacidad crítica del/de la estudiante, también proponen indagar un tema y exponer las ideas para la emisión de juicios críticos, etcétera.

Todas las preguntas iban orientadas a conocer qué es el pensamiento crítico y su relación con la asignatura de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, para conocer la importancia de la enseñanza en valores democráticos para generar una ciudadanía libre, respetando los derechos y conociendo el dominio de los deberes para que el sector educativo forme a estudiantes que desarrollen dicha capacidad siendo libres de pensamiento.

Con respecto al segundo bloque de esta parte de la investigación se orientó en leer, analizar y evaluar dos actividades diseñadas para fomentar el pensamiento crítico en estudiantes de Educación Primaria –las actividades presentadas estaban elaboradas por estudiantes de los cursos 2014/15 y 2015/16, analizadas en el capítulo V de la investigación-acción–. La primera actividad no está orientada a desarrollar el pensamiento crítico y la segunda actividad sí está elaborada para desarrollar la capacidad crítica.

El análisis de la primera actividad, hubo controversia ya que la mitad del alumnado afirmó que, si se planteara la actividad de otra forma, por ejemplo, si diseñaran otras cuestiones relacionadas con conocer el origen de la tierra, del universo, orientadas al tema de elaborar la maqueta con material reciclable, etcétera, se podría fomentar el pensamiento crítico.

Se percibe un desconcierto en algunas de las respuestas emitidas por los/las estudiantes, ya que no comprendían cómo podían ver el trasfondo de un diseño de actividad orientada solo a representar el sistema solar –transcripción del debate, anexo VII–. El alumnado de este último ciclo de primaria no posee la capacidad crítica de poder realizar preguntas acerca de la existencia y origen del universo, y de la vida más

allá del sistema solar, como plantearon los/as estudiantes del grupo de reflexión, ya que la respuesta a esas preguntas se encuentra en la metafísica y son hipótesis y no teorías. Es muy difícil explicar este tema a estudiantes de la Educación Primaria y aún más difícil orientar esta actividad para desarrollar la capacidad crítica.

Se concluye que tal y como se presenta la actividad N°1, no está orientada a fomentar el pensamiento crítico en el alumnado.

En cuanto a la segunda actividad, todos los/las estudiantes respondieron con unanimidad de que sí fomenta el pensamiento crítico, pone de manifiesto que es posible a través de comparativas de ilustraciones desarrollar la capacidad crítica, y realizando preguntas socráticas con temas cercanos al alumnado de cómo es la multiculturalidad en los centros educativos, las desigualdades sociales que se derivan de la diferencias en la riqueza, no solo con respecto al tercer mundo y los países desarrollados, sino en nuestro propio país. Contribuye el diseño de la actividad a desarrollar un aprendizaje significativo, ya que expone la realidad actual llevada a la realidad en el aula y a fomentar esa capacidad crítica en el/la estudiante aprendiendo a emitir juicios razonados en torno a una necesidad de crear una ciudadanía democrática.

A continuación, se analizan las respuestas emitidas en la dimensión dialógica correspondientes a las respuestas dadas a la pregunta de evaluar la actividad orientada a fomentar la capacidad crítica en el/la estudiante.

Se observa en la transcripción –ver anexo VII– como los/las estudiantes exponen ideas y pensamientos que en su mayoría concuerdan con lo escrito en el primer ejercicio, pero dejan las respuestas abiertas, no concluyen los pensamientos, no respetan el turno de palabra para expresar sus ideas, lo que me dificultó el análisis de la transcripción, emitiendo ruido a la captación sonora del debate.

Es cierto que la prueba no contemplaba el tiempo para la búsqueda de información y preparación por parte del alumnado, pero lo que se quería constatar con esta prueba, que son los pensamientos, inferencias, ideas con las que el alumnado responde con la realidad mostrada en la grabación en video.



Como se observa en la transcripción –anexo VII– las respuestas emitidas por el alumnado en general son estructuras simples, no conforman oraciones complejas, no emplean vocabulario específico o técnico, siendo ordinario en la mayoría de las respuestas. Muchos de los/las estudiantes dejan sus ideas en el aire al querer exponerlas sin concluir las. Suelen plantear sus respuestas sin previo razonamiento, se determina en la creación de respuestas simples sin desarrollar una argumentación adecuada para la situación. Por una parte, se agradece la naturalidad con la que el grupo de reflexión actuó frente a la cámara de video, pero por otra parte deja entrever la falta de predisposición que tuvieron a la hora de exponer sus pensamientos. Recordándoles al inicio de la sesión que iban a ser grabados en video para una investigación.

La tercera prueba presentada al grupo consistió en el visionado de dos imágenes para explicar al alumnado y determinar en la investigación el tratamiento y uso de la metodología de las Estrategias de Pensamiento Visual.

Ante la pregunta expuesta en el primer ejercicio dónde se preguntaba si conocían esta metodología, solo dos personas expresaron una respuesta correcta. Una de ellas expuso que intuyó que estaría relacionado con la observación. La otra persona acertó en el procedimiento del empleo de la imagen. Esta metodología contribuye al aprendizaje en el/la estudiante mediante el instrumento visual que el/la docente expone, desarrolla la capacidad de crear su propio contenido, siempre empleando la pregunta socrática y con la metodología de las Estrategias de Pensamiento Visual, que dispone al alumnado el poder alcanzar el objetivo propuesto, algunas de las preguntas a realizar son:

- ¿Qué está pasando en la imagen?
- ¿Qué ves que te hace pensar/decir eso?
- ¿Qué más puedes/podemos encontrar?

Ante la primera imagen el alumnado respondió positivamente, relacionaron la ilustración con los contenidos que conforman la asignatura de Educación para Ciudadanía y los Derechos Humanos, relacionado con las desigualdades sociales en un mismo espacio, no solo en los países del tercer mundo, sino también en los países desarrollados debido a las crisis financieras que se han producido a lo largo de toda la historia de la humanidad.

La segunda imagen tuvo un cierto desconcierto en cuanto al contenido que se podía tratar con la ilustración. Al ver un niño encima de una superficie con una pala y las calaveras debajo no fue bien aceptada por los/las estudiantes, no supieron enlazar contenidos que se pudieran tratar en un aula con el alumnado de Educación Primaria, de hecho, hubo estudiantes que expresaron que no utilizarían la imagen en un aula de primaria.

Con las propias respuestas del alumnado como se observa en la transcripción, y con dificultad se concluye que se podría tratar el tema relacionado con los hechos del franquismo, y con un pasado moral que posee la población española por la lucha por los derechos civiles, y al parecer desbancados por la crisis en la sociedad actual.

Para concluir este capítulo se expone el análisis de los datos aportados por el empleo del cuestionario de Santiuste *et al.*, 2001, con una visión objetiva planteada por las treinta afirmaciones, analizadas desde las dimensiones sustantiva y dialógica, el alumnado del primer curso respondió positivamente a favor de estar de acuerdo y totalmente de acuerdo con los planteamientos propuestos en ambas dimensiones por el cuestionario. Emplean sus ideas, contrastan información, citan las fuentes utilizadas, etcétera.

En el análisis del tercer curso coinciden prácticamente en los ítems analizados con el primer curso. A estos resultados aumenta el total de los/as estudiantes que verifican y citan las fuentes, resaltan la importancia de la formación del grado que proporciona dichas competencias en el alumnado.

En cuanto al grupo de reflexión se destaca positivamente el uso de la imagen como herramienta docente y el empleo de las Estrategias de Pensamiento Visual, relacionadas con el empleo de la pregunta socrática para poder analizar la ilustración e indagar sobre la temática a desarrollar con esta metodología.

Referente a la dimensión dialógica en *saber escuchar y expresar oralmente*, el alumnado del tercer curso del grado debe de emplear un vocabulario adecuado y generar expresiones correctas con un razonamiento que se adecue al nivel universitario.



## CAPÍTULO 4. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

*«... como intelectual transformador [que] puede desarrollar un discurso contra hegemónico. Puede potenciar a los estudiantes no solo proporcionándoles el conocimiento y las habilidades sociales que necesitaran para actuar en el conjunto de la sociedad con sentido crítico, sino que, además, los puede educar para la acción transformadora»*

*Giroux (citado en Ayuste et al., 1994, p.45).*



UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA

## 4. Discusión de los Resultados

Tras exponer con detalle los resultados de este trabajo de investigación, en el que se ha estudiado y evaluado las herramientas con las que es posible generar el pensamiento crítico en estudiantes universitarios desde el área de las Ciencias Sociales, se comparan los resultados obtenidos en otros estudios por otros investigadores en diferentes contextos educativos.

Según la revisión realizada y en el contexto universitario, es posible desarrollar y evaluar la capacidad crítica en el alumnado. En esta investigación se ha utilizado el cuestionario diseñado por Santiuste *et al.*, 2001, que evalúa las dimensiones sustantivas y dialógicas en el/la estudiante.

La metodología empleada basada en la discusión socrática y en las Estrategias de Pensamiento Visual, aparecen como una metodología que realmente puede generar el desarrollo de la competencia de la capacidad crítica en el aula. El pensamiento crítico entendido como una teoría de la argumentación, pone en cuestión de que se puede aprender para lograr un mayor bienestar, porque aborda los problemas donde se plantean unos objetivos a alcanzar.

Mediante la discusión socrática, parte la idea de que todo pensamiento posee una organización, Beltrán (1996, citado en Santiuste *et al.*, 2001) expone que «el profesor pretende que los estudiantes elaboren su pensamiento, exploren su estructura subyacente y desarrollen y justifiquen las ideas y creencias que lo sustentan, es decir, que hagan explícito lo que frecuentemente se encuentra implícito» (p.147), siendo el comienzo de la discusión el inicio de las preguntas del profesorado y/o del alumnado.

Tras exponer los resultados de los datos de la etapa de la investigación-acción se concluyó que el empleo de estas herramientas es efectiva para generar esa capacidad crítica en el aula. Al realizar la comparativa de ambos grupos, se obtuvieron resultados más positivos en torno a las calificaciones de estos grupos. Se observó que el grupo que recibió la metodología de la discusión socrática, con el apoyo de las Estrategias de Pensamiento Visual mostraron tener mayor capacidad de respuesta ante el diseño de la actividad enfocada a fomentar el pensamiento crítico en estudiantes de la Educación Primaria. En dichas evaluaciones aumentaron los aprobados, notables y sobresalientes con respecto al grupo que no recibió dicha metodología.

Si bien los planteamientos de Lipman (1997) manifiestan que existen pocas posibilidades de generar cambios en el pensamiento más allá de la Educación Infantil y principios de la enseñanza de Primaria, esta tesis aporta conclusiones positivas con respecto a los objetivos generales planteados en la primera etapa de esta investigación y orientados a la Educación Superior.

A lo largo de todo el marco teórico se han expuesto las diferentes investigaciones en pensamiento crítico que revelan la necesidad de generar instrumentos para su detección y puesta en práctica para evaluar la capacidad crítica en el alumnado.

Entre todos los métodos consultados, se ha empleado en la investigación el cuestionario de Santiuste *et al.*, 2001, siendo el único sin coste y de fácil acceso para investigar en la materia. El empleo de este instrumento se orientó a evaluar la competencia del pensamiento crítico entre los/as estudiantes del primer y tercer curso del grado, según las dimensiones dialógicas y sustantivas. Autores como Rivas y Saiz (2012) utilizaron en sus investigaciones el método titulado PENCRISAL –siendo un método con coste–, método traducido del HCTAES de Halpern (2006), por tanto, se optó por emplear el cuestionario de Santiuste *et al.*, 2001, para evaluar las dimensiones sustantivas y dialógicas del pensamiento crítico descritas por los autores.

Los estudios presentados han utilizado diferentes instrumentos de evaluación y se han aplicado a diferentes contextos educativos, por tanto, es difícil de comparar los datos entre las investigaciones analizadas y la propia.

Solo el estudio descrito por Marciales (2003) que basa su investigación con el empleo del cuestionario de Santiuste *et al.*, 2001, se podría realizar una comparativa, aun así, se hace difícil la confrontación de los datos, pues la autora evalúa la capacidad crítica en estudiantes del contexto universitario pero en diferentes disciplinas, dividiéndolas en materias que estudian desde el multiparadigma como son las materias de Psicología y Filosofía que desarrollaron más la dimensión dialógica, mientras que las materias que estudian referentes al monoparadigma, como las Matemáticas y las Ingenierías se afianzan en la dimensión sustantiva. Según la autora basada en hipótesis planteadas y en concordancia con algunas investigaciones en torno al pensamiento crítico que afirman que las disciplinas multiparadigma tienen una mayor incidencia en



el desarrollo de orden superior. Algunas investigaciones aportan información de que las disciplinas de las Ciencias Sociales desarrollan puntajes significativos más altos en las pruebas de pensamiento crítico que las disciplinas de las Ciencias Experimentales. Otra de las hipótesis planteadas es que desde las materias más puras en contenidos como la Filosofía y las Matemáticas se vinculan más cercanamente a la dimensión dialógica que las otras disciplinas aplicadas como la Psicología y la Ingeniería, que se aproximan más a la dimensión sustantiva.

Existen estudios vinculantes a las ramas de Ciencias Experimentales, como la Medicina y Enfermería, y en las Ciencias Humanas, la Psicología, que aportan su evaluación con respecto al pensamiento crítico.

Parra y Lago (2003) según las conclusiones de su estudio afirman que se puede mejorar el aprendizaje mediante modelos de participación, resolución de problemas y desarrollo de mapas conceptuales, para mejorar la comprensión en las aulas.

Aguilera, Zubizarreta y Castillo (2005) exponen que para generar el pensamiento crítico en las aulas es necesario motivar al alumnado, lo que dificulta la propia enseñanza de las materias. Manifiesta que, a través de talleres, grupos de discusión, nuevos métodos de aprendizajes orientados a despertar en el alumnado el conocimiento por el saber, se puede evaluar el pensamiento crítico en los/as estudiantes.

Nieto, Saiz y Orgaz (2009) emplearon el test de Halpern (2006) a estudiantes universitarios de Psicología, validó su constructo en la versión española, donde distinguieron junto con Ennis (1987) las habilidades en *analizar los argumentos, responder a cuestiones de clarificación, juzgar la credibilidad de las fuentes, deducción, inducción*, etcétera, para evaluar el pensamiento crítico, según una serie de preguntas que permiten conocer el uso espontáneo de la habilidad y si posee la capacidad de emplearla cuando es necesaria. Los autores exponen la fiabilidad del test, pero añaden que es necesario incorporar otros aspectos para mejorar la validez del estudio.

Investigaciones recientes como el de Saiz y Rivas (2011) evaluaron a estudiantes de Psicología con el test PENCRISAL, elaborado por ambos autores, donde se determinan las habilidades como la deducción, la inducción, el razonamiento práctico,

la toma de decisiones y la solución de problemas. Prácticamente se basaron en una nueva metodología más innovadora, utilizaron una serie de herramientas para poder resolver los problemas, como la simulación de casos, análisis de series de televisión, lectura de textos, etcétera. Se comprobó que el alumnado que optó por esta metodología mejoró sus calificaciones con respecto al grupo que siguió con la metodología tradicional.

Aportaciones como la de Paul y Elder (2003) manifiestan la posibilidad de generar un pensamiento crítico en estudiantes de la Educación Primaria y Secundaria, con el empleo de preguntas que contribuyen al razonamiento y con los *elementos del pensamiento*, que benefician no solo al alumnado, sino también al profesorado interesado en esta metodología, para generar un pensamiento crítico, habilidades de solución de problemas, compromiso con superar el egocentrismo, en sus estudiantes.

Si nos basamos en la afirmación de Halpern (1998), en que es el pensamiento crítico el que expone que las personas piensan críticamente cuando están evaluando los resultados de sus procesos mentales. Según la autora no sería necesario educar en adquirir esta capacidad si constantemente las personas están generando resultados de esos procesos mentales.

Otro elemento que debemos de tener en cuenta y comentado por Santiuste *et al.*, 2001, que exponen que la organización en el aula debe de ser importante para poder propiciar el pensamiento crítico, y la función del profesorado debe de ser la de *integración*, donde el/la docente trata de desarrollar las habilidades intelectuales de su alumnado para generar los valores del pensamiento crítico, sin considerar separar el pensamiento y el sentimiento. Santiuste *et al.*, 2001 expone:

El profesor, más que un transmisor de conocimientos, debe ser un indagador o un mediador que estimule a los alumnos a pensar y cuestionarse los temas y que les ayude a contemplar el conocimiento como algo no aislado, sino que exige el concurso de las distintas disciplinas. Esto sólo puede lograrse en un aula concebida como una «minisociedad crítica».  
(p.186)

Si para Lipman (1997) el pensamiento crítico consiste en la creación de nuevos

campos de comunicación en las investigaciones; como en la lectura, en la escucha, en el habla, en la escritura y el dominio del razonamiento, estos se generan a través de la disciplina de la filosofía, que aporta los criterios lógicos y epistemológicos imprescindible en las etapas educativas de Primaria y Secundaria, para llegar a la adultez con una formación universal.

En contraposición a los estudios de Lipman (1997) se podría responder que el alumnado si recibe una adecuada enseñanza con herramientas orientadas al aprendizaje, como es la pregunta socrática –empleadas por Paul y Elder (2003) y Santiuste *et al.*, 2001– que genera un pensamiento crítico, mejorará la capacidad crítica en el alumnado universitario. Es cierto que si el/la estudiante llegara con una mejor formación en pensamiento crítico recibido en las etapas educativas de Infantil y Primaria como apunta Lipman (1997), estarían mejores formados en dicha competencia. La asignatura de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos contribuye al desarrollo de la capacidad crítica en el alumnado universitario, generando en el aula un medio crítico, Santiuste *et al.*, 2001 asevera que: «entendemos por medio crítico el conjunto de las relaciones interpersonales y de las personas con el entorno que facilitan el desarrollo integral de los individuos, por medio de la actividad analítico-crítica, la relación humana y el compromiso con la realidad». (p.186)

El instrumento empleado integra las destrezas de pensamiento que, según ha sido documentado y estudiado a través de investigaciones se desarrollan desde la Educación Secundaria, siendo entonces compartidas por estudiantes universitarios. Según el estudio de Morante y Ulesky (1984) junto con el reporte del informe inédito de Institute for the Advancement of Philosophy for Children (1986), aportan evidencias a partir de la investigación, exponiendo que no han encontrado diferencias significativas entre estudiantes de secundaria y universitarios, en cuanto al equipo básico de razonamiento que emplean. La diferencia que podría existir entre uno y otro grupo no estaría dada por las herramientas que emplean, sino por la manera diferente como cada uno las utiliza (Lipman *et al.*, 2002).

Lipman (2002) reconoce que cada disciplina requiere de una formación en pensamiento complejo, es decir, que cada una de ellas ha de tomar la consideración de emplear una metodología más adecuada a su alumnado, enfocada a guiar el uso de los

razonamientos y juicios críticos. Ya que cada disciplina avanza en su área e indaga permanentemente para poder autodefinirse. El autor expone que, si cada disciplina avanza en la construcción de sus prácticas y de sus conocimientos para generar un pensamiento crítico, habría propuestas metodológicas que trascenderían en las disciplinas y harían posible el desarrollo del pensamiento crítico, aunque afirma que en este sentido es la Filosofía la que posee dicha capacidad.

Santiuste *et al.* (2001) coincide con la importancia de la disciplina de la Filosofía como materia que orienta a la humanidad al desarrollo del pensamiento crítico, donde es posible encontrar la solución a los problemas. El objetivo que debe de tener esta asignatura en la educación es muy importante «enseñar a pensar al alumno, ayudarle a desarrollar una actitud crítica respecto de cualquier sistema de información bajo el que se presentan los conocimientos y acciones de los hombres» (p.128).

Para Lipman (2002) enseñar a pensar, no es adquirir los contenidos de las diferentes disciplinas, es proponer encuentros académicos que posibiliten espacios donde poder aprender a pensar y comprender el lenguaje de las disciplinas. Aunque al autor se decanta por la educación del pensamiento crítico en niveles de la infancia y de la Educación Primaria, se puede considerar igualmente válidos estos conceptos para emplearse en estudiantes universitarios y en la población adulta.

Los resultados de esta investigación giran en torno a la Educación Superior, una vez evaluadas las herramientas y las posibles metodologías que pueden generar pensar al alumnado, ¿es posible desarrollar la capacidad crítica en el contexto universitario?

Si bien los estudios son orientativos, y parece posible generar un pensamiento crítico en estudiantes universitarios desde diferentes disciplinas y con alternativas a la metodología tradicional, el problema no está en si el alumnado es capaz de desarrollar el pensamiento crítico, sino en cómo motivar a los/as estudiantes a pensar.

Es importante precisar que, si bien los estudios aportan información valiosa referente a la reflexión crítica, esta investigación contribuye al deseo de generar en el alumnado comprensiones más amplias con respecto al pensamiento crítico.



# CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES Y APORTACIONES PARA LA MEJORA EDUCATIVA

*«El ideal de la educación, no es aprender el máximo, pero sí a aprender a aprender, y aprender a desarrollarse y a continuar desarrollándose después de la escuela»*

Piaget (citado en Emery, 1996, p.54)



UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA

## 5. Conclusiones y Aportaciones para la Mejora Educativa

Con este trabajo de investigación, convencidos de que es posible fomentar el pensamiento crítico en el contexto universitario, se ajusta al deseo de una enseñanza activa y crítica, que prepara al alumnado para una sociedad que demanda mejoras en los ámbitos educativos, sociales, económicos, políticos, etcétera. Se pretende aportar con esta investigación que es posible desarrollar la capacidad crítica en estudiantes universitarios, siempre que reciban una adecuada formación para desarrollar la competencia en pensamiento crítico, que tanto es demandada desde las instituciones universitarias y que abogan por la evaluación de dichas competencias.

De los resultados analizados, se presentan, en primer lugar, los objetivos planteados en cada una de las etapas de esta investigación, para determinar si se han efectuados o no con respecto a las ideas previas a esta tesis. En segundo lugar, se analizarán los objetivos de la primera etapa de la Investigación-acción. Y, en tercer lugar, se exponen los resultados de los objetivos propuestos en la segunda etapa con el uso del cuestionario y los planteados en el grupo de reflexión.

Tras realizar una revisión bibliográfica desde los antecedentes del pensamiento crítico a través de su evolución histórica filosófica y formativa, desarrollando y analizando en los diferentes contextos educativos estudios que evalúan a estudiantes en la Enseñanza Secundaria hasta la Universitaria, se refleja la importancia de desarrollar y entrenar esta capacidad crítica que otorga al estudiante un razonamiento basado en la dialéctica, formando al alumnado para integrarse en una ciudadanía justa y responsable con la sociedad.

De manera educativa se pretende crear un proceso de enseñanza-aprendizaje de la capacidad del pensamiento crítico que implique una ética personal y social fundamentada en una educación cívica, en convivencia, en libertad y en igualdad, es decir, plenamente democrática, para generar ese pensamiento crítico que transforme a la sociedad y podamos optar a la toma de decisiones de forma libre y sin prejuicio alguno.

Parece ser que el proceso de evolución de la Humanidad haya sufrido una involución con respecto al desarrollo del pensamiento crítico filosófico en el transcurso de la historia de los seres humanos.

Para poder desarrollar esta capacidad crítica es necesario que la educación esté basada en una pedagogía crítica que resulta de una concepción pedagógica que de verdad intente fomentar la conciencia crítica en sus educandos para que éstos se empoderen y dirijan sus acciones diarias hacia la transformación de las formas tradicionales de dominación en otras más justas, que sea en sí misma, una «práctica libertaria» que promueva la praxis sobre el mundo para transformarlo y acabar con las injusticias sociales.

Una de las tareas de la educación es que ayudemos al alumnado a discernir entre valores y antivalores de la paz. Lograr que los valores se interioricen y se conviertan en convicciones personales, que generen actitudes positivas y se concreten en actuaciones permanentes.

Si bien es cierto, la pedagogía crítica permite asumir posturas significativas frente a las realidades de injusticias, inequidad, exclusión y opresión que se presentan en los diferentes contextos generando la posibilidad y exigibilidad del cambio de las estructuras.

Se comprueba que es posible educar para formar un pensamiento crítico que genere en el individuo la capacidad de razonar como lo empleaba Sócrates desde su retórica y a través de su dialéctica para constituir personas cuya capacidad no se vea limitada y sigan preguntándose y generando sus propias preguntas y respuestas para llegar a culminar en un razonamiento crítico con la sociedad. Y es desde la especialidad en el ámbito de las Ciencias Sociales las que nos brindan la oportunidad de educar en un pensamiento crítico, que posea la capacidad de generar una formación social y cívica para despertar una ciudadanía que parece dormida.

La educación en la didáctica de las Ciencias Sociales implica desarrollar habilidades negociadoras desde un marco colaborador que obliga a tener en cuenta que las necesidades de todos/as son importantes, y hay que buscar la forma de satisfacerlas. Por lo tanto, las personas serán más solidarias y tolerantes, ya que convivimos en armonía en una sociedad que parece negar sin lugar a dudas su humanidad.

El pensamiento crítico se enmarca en la enseñanza de los valores que proponen las asignaturas del área de las Ciencias Sociales, desde la Educación para la Ciudadanía

y los Derechos Humanos y la Didáctica de las Ciencias Sociales. Toda acción docente debe de incorporar el pensamiento crítico como un componente fundamental, esto implica transformar las prácticas de carácter más transmisivo y unidireccionales, proporcionando a los/las estudiantes, las herramientas, la información y la oportunidad necesarias para que ejerzan su capacidad de pensar críticamente. La forma o modalidad que adopte el pensamiento crítico ciertamente dependerá el campo disciplinario en que se mueva la enseñanza y el aprendizaje.

A continuación, se responden a los objetivos planteados en las diferentes etapas de esta investigación.

Referente a los objetivos iniciales a este estudio, en el primer objetivo, **conocer los conceptos de pensamiento crítico y los métodos que existen para evaluarlo**, a través de la bibliografía consultadas se ha podido conocer los diferentes estudios que evalúan el concepto de *pensamiento crítico*, los elementos que intervienen en el proceso se adquisición de esta competencia.

Para Dewey (1989) el pensamiento viene definido por generar inferencias en el pensamiento, sin ellas no se genera el razonamiento y siempre dependiendo del contexto en que nos encontremos, la humanidad genera necesidad de buscar una solución para resolver los problemas.

Lipman (1997) expone que el conocimiento se adquiere con la experiencia verdadera, el autor fusiona los conceptos de razonamiento con el diálogo, al pensar la persona, activa las premisas que conocemos, y si se mantiene el diálogo el proceso de razonamiento adquiere una mayor credibilidad, aunque el individuo no se conozca todas las premisas posibles.

Por otro parte, Moshman (1998), expone relacionar el contexto, los elementos, el desarrollo de las inferencias que aumentan la buena argumentación en estudiantes universitarios.

Para Santiuste *et al.*, (2001) es posible enlazar el pensamiento crítico con el pensamiento reflexivo, hace posible que la metacognición evalúe y optimice el propio proceso. Para los autores el profesorado debe de ser un/a indagador/a, mediador/a que

estimule a los/as estudiantes a cuestionarse los temas que ayudan a contemplar el conocimiento no como algo aislado, sino que exige el concurso de las diferentes disciplinas (Santiuste *et al.*, 2001).

Para Facione (2007) define el pensamiento crítico como la disposición al pensamiento como una motivación interna al enfrentar los problemas y tomar las decisiones.

En cuanto a los métodos existentes para su evaluación, se han analizado las investigaciones que hacen referencia a la posibilidad de querer evaluar el pensamiento crítico en estudiantes de los diferentes contextos educativos. Tras la revisión bibliográfica realizada se ha podido indagar en los estudios que plasman la evaluación del pensamiento crítico en las etapas educativas de Primaria, Secundaria y en contexto Universitario.

He de decir que la información aportada de los estudios realizados en contexto universitario han sido evaluar el pensamiento crítico en disciplinas ubicadas en las Ciencias Experimentales, en Psicología y Filosofía, empleando el método de Santiuste *et al.*, (2001), Halpern (2006), Saiz y Rivas (2011) en las cuales los resultados han sido positivos.

Correspondiente a las etapas educativas de Secundaria se optó por el cambio de las metodologías, siendo más participativa, activa, basada en el aprendizaje de resolución de problemas, etcétera, en los cuales los resultados fueron positivos en el incremento de la mejora en las calificaciones de las asignaturas participantes en estos estudios.

Una de las dificultades encontradas en este aspecto de la investigación, ha sido la carencia en el acceso de la información en la búsqueda de instrumentos – encontrándose en la propia lengua de los/as investigadoras/os– pues el método empleado en esta investigación no tuvo coste alguno, mientras que los citados anteriormente, tenían un coste o presentaba la dificultad del idioma.

En el segundo objetivo, **identificar la discusión socrática como herramienta que promueve el desarrollo del pensamiento crítico desde el área de las Ciencias Sociales**, a través de la pregunta socrática empleada por Paul y Elder (2003) podemos

iniciar en el alumnado la motivación hacia la incógnita de querer descubrir todo lo que nos rodea, como hacía Sócrates con la dialéctica y la Mayéutica.

Para Santiuste *et al.*, 2001, si se disponen de un conjunto de habilidades y disposiciones se puede emplear dichas preguntas y podemos:

(1) Elaborar juicios/argumentos; podemos saber las razones para defender la propia opinión; generar hipótesis, soluciones, implicaciones; diferencias hechos y opiniones al hablar y escribir; justificar las propias conclusiones etcétera.

(2) Valorar los juicios/argumentos; buscar la razón de estar a favor/en contra de lo que se lee o escucha; buscar las evidencias disponibles, con las condiciones necesarias; buscar argumentos, soluciones, causas, etcétera; establecer criterios de evaluación (como qué razones son las mejores, etcétera); diferencias los hechos y opiniones; valorar la fiabilidad de la fuente.

(3) Extraer las conclusiones de lo que se lee y escucha; verificar la lógica o el hilo conductor de lo que se lee o escucha; buscar contradicciones en lo que se lee y escucha; verificar la relevancia o irrelevancia de las ideas expuestas; buscar aclaraciones, buscar información necesaria para comprender, etcétera. (p.183)

En el tercer objetivo correspondiente a **crear espacios para fomentar las destrezas y/o habilidades en la competencia del pensamiento crítico desde la asignatura de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos**. A través de esta asignatura se ha podido comprobar que es esencial tener un espacio donde poder responder a esos interrogantes que circulan alrededor del pensamiento crítico.

Con el empleo de la pregunta socrática empleada por Santiuste *et al.*, 2001 y Paul y Elder (2003), se observó la facilidad para poder indagar en el currículum que compone la asignatura de Educación para la Ciudadanía, temas como las desigualdades sociales, el derecho al aborto, la feminización de la mujer, la eutanasia, la pobreza, la justicia, la libertad, la democracia, etcétera.

Durante esta investigación se observó la mejora del alumnado en la comunicación de discursos en torno a la emisión de juicios éticos, morales, ideológicos, políticos, etcétera. Se resalta la importancia de esta asignatura en el sistema educativo de las etapas de la Educación Primaria y Secundaria, ya que forman al alumnado en habilidades de las dimensiones dialógica y sustantiva. Lo ideal sería que la competencia

del pensamiento crítico estuviera en el currículum y en las competencias genéricas de todas las materias que se imparten en la educación obligatoria, pero no siendo así, se resalta la importancia de crear un espacio dentro de las Ciencias Sociales para poder discutir acerca de toda una amplia gama de temas que conciernen a la humanidad en esta sociedad cada vez más deshumanizada.

Siendo difícil hablar del pensamiento crítico y más aún desde el punto de vista del profesorado, tratar su complejidad en los diferentes escenarios sociales, y ofrecer desde la infancia y la juventud la posibilidad de proporcionar un espacio de encuentro para generar un pensamiento crítico en el alumnado, como afirma Castellano (2007):

El punto central aquí es conocer a los alumnos. El maestro no usa el método socrático para dejar establecida su verdad ante ellos ni para derrotarlos en la arena intelectual, sino para enseñarles a pensar (enseñarles alguna cosa específica utilizando la mayéutica es un objetivo importante pero secundario). Por eso es tan crucial conocer exactamente qué saben y qué creen saber los estudiantes, para poder guiar su pensamiento hábil y deliberadamente hacia las conclusiones correctas. (p.135)

Para avanzar hacia una sociedad más justa, más democrática, más solidaria el/la docente ha de trabajar desde una educación ciudadana, para conseguir que el alumnado se sienta útil, autónomo, provechoso y sobre todo feliz. Puesto que no nacemos con un trabajo ya otorgado, formemos seres libres capaces de decidir en libertad en un mundo feliz donde se premie las actitudes más solidarias y justas, que ayuden a construir una sociedad más equilibrada socialmente y donde no se premie el éxito social como única meta a conseguir que tanto gusta a nuestro estudiantado. Si se pudiera conseguir que el alumnado, el profesorado y las familias aprendan a relacionarse, a convivir en sociedad, el profesorado se daría por satisfecho.

Si educamos en las Ciencias Sociales el ser humano debe de ser consciente de la experiencia que proporciona dichas disciplinas, investigar la historia y la geografía, conocer las conductas, los comportamientos, los hechos y sucesos relevantes, constituyen un conocimiento completo, destacado para comprender los procesos actuales y por los cuales el ser humano se encuentra inmerso.



Giroux y McLaren (1998) exponen que «es considerable la necesidad de que los maestros-estudiantes reconozcan que las relaciones de poder corresponden a formas de conocimiento escolar que al mismo tiempo distorsionan la verdad y la producen» (p.115).

Creando este espacio privilegiado, se contribuye a que las relaciones interpersonales se afianzan más, con lo cual los/as estudiantes son capaces de involucrarse en la realidad social. Uno de los ambientes en los que el profesorado puede hacer posible este objetivo es en la asignatura de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, en ella se desarrolla una buena capacidad crítica, no solo escolar, sino también social, haciendo personal el desarrollo del aprendizaje, y a través de la educación mejoramos las estrategias de fomentar el pensamiento crítico que ayuda a la persona a adquirir una mayor madurez.

Con respecto al cuarto objetivo presentado, **aplicar las Estrategias de Pensamiento Visual como apoyo en la metodología para fomentar en el alumnado la capacidad crítica.**

La aplicación de esta metodología utilizada en la docencia con la visualización de ilustraciones acordes a la enseñanza universitaria, y en este caso dentro de las asignaturas del área de las Ciencias Sociales, despierta en el alumnado una inquietud sobre diferentes temas actuales que se puedan proponer en el aula. Esta estrategia facilita la formación en pensamiento crítico, pues al visualizar las imágenes el/la estudiante se hace una serie de preguntas que a su vez es el propio alumnado el que va respondiendo a ellas, contribuyendo a desarrollar y ejercer un mejor desempeño académico y personal.

Para finalizar se ha podido demostrar que los objetivos propuestos al inicio de esta investigación, se han efectuado positivamente, manifestando mejoras con respecto a la enseñanza del pensamiento crítico, en un primer momento se investigó sobre los métodos e investigaciones sobre la temática expuesta, dando origen a la siguiente inquietud, la posibilidad de emplear como herramienta la pregunta socrática para promover en estudiantes universitarios la capacidad crítica, se complementa con la disposición de la metodología de las Estrategias de Pensamiento Visual, que aportan al

alumnado la posibilidad de realizarse preguntas para ser contestadas por uno mismo o por sus iguales, con la visualización de ilustraciones que apoyan la docencia como recurso didáctico. Todo ello discurre en un mismo espacio otorgado por las asignaturas del área de las Ciencias Sociales, concretamente en la materia de Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos.

A continuación, se exponen si los objetivos formulados con respecto a la investigación-acción se alcanzaron durante esta indagación.

Ambos objetivos se analizan conjuntamente, pues depende el uno del otro para el análisis, el primer objetivo consistió **en evaluar la competencia en pensamiento crítico a través de la elaboración de escritos y discursos orales bien argumentados de diferentes temas pertenecientes al currículum en la asignatura de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos**, el segundo objetivo planteado consistió **en aplicar la competencia de pensamiento crítico –adquirida o desarrollada en la asignatura de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos– para ser evaluada en la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales a través de la elaboración de actividades didácticas diseñadas para el alumnado de la etapa de la Educación Primaria y fomentar la capacidad crítica en estos/as estudiantes.**

El inicio de este trabajo parte de una necesidad detectada como docente en el alumnado del grado de Maestro/a en Educación Primaria durante el curso 2014/15. Al impartir las disciplinas del área de las Ciencias Sociales, se analizó si son efectivas en el empleo de herramientas para fomentar la capacidad crítica en estudiantes universitarios. Concretamente se dispuso en la docencia de las asignaturas de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos y de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Impartidas en cuatrimestres diferentes.

Se pudo comprobar que, a través del empleo de escritos sobre temas actuales como el aborto, la feminización de la mujer, el sexismo lingüístico, la eutanasia, la religión en las escuelas públicas, etcétera, la capacidad lectora y lingüística que poseen los/as estudiantes del grado, junto con la preparación de discursos sobre los textos descritos con anterioridad, mejoraron notablemente, evaluándose la capacidad argumentativa del alumnado.



La característica que distingue a los grupos de 3ºD y 3ºF, es que al primer grupo del curso 2014/15 –3ºD– no se impartieron las dos disciplinas, solo se impartió la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales –en el segundo cuatrimestre–, en ella se pudo comprobar con la prueba escrita dentro de la evaluación de la asignatura, como el alumnado redacta un escrito orientado a realizar una actividad para fomentar el pensamiento crítico en estudiantes de la etapa de la Educación Primaria. Tan solo el 72,6% –45 estudiantes– supo responder correctamente a la pregunta frente al 27,41% –17 estudiantes– que no respondieron correctamente, de un total de 62 estudiantes.

Con respecto al curso académico de 2015/16 –3ºF–, se comprobó en la prueba de la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales, que se redactaron mejores actividades orientadas a fomentar el pensamiento crítico orientada a los/as escolares, incluso propusieron el empleo de la metodología de las Estrategias de Pensamiento Visual y formulación de debates. En cuanto a la evaluación en esta materia, tan solo el 10,64% –5 estudiantes– no resolvieron correctamente la pregunta, frente al 89,36% –42 estudiantes– que, si supo contestar correctamente, de un total de 47 estudiantes.

Con el análisis de las propuestas por parte del alumnado, se comprobó que, si se emplean metodologías innovadoras, en este caso las Estrategias de Pensamiento Visual, elaboración de discursos bien argumentados, junto con la pregunta socrática, se puede entrenar la capacidad crítica en los/as estudiantes universitarios. En esta investigación el espacio destinado a desarrollar dicha capacidad ha sido desde la asignatura de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos.

En cuanto al estudio descriptivo ha permitido determinar los siguientes objetivos referentes a la segunda etapa de la investigación con el empleo del cuestionario de Santiuste *et al.*, 2001. El siguiente objetivo que se planteó **explorar las diferencias en cuanto a las dimensiones del Pensamiento Crítico: Sustantiva y Dialógica en estudiantes universitarios del grado en Maestro/a en Educación Primaria, en los cursos de primero y tercero.**

Se desarrolló una evaluación estadística comparativa entre el alumnado de primer y tercer curso, al inicio del curso académico 2016/17 en el grado de Maestro/a en Educación Primaria en la Facultad de Educación de la Universidad de Málaga. Se optó

por elegir el cuestionario de Santiuste *et al.* (2001) porque se puede evaluar las diferentes destrezas como son la dialéctica, la escritura, la comprensión de textos, etcétera.

Los datos obtenidos referente al cuestionario de Santiuste *et al.* (2001) indican que el estudiantado del primer curso del grado, con un 80% destaca positivamente en cuanto a la evaluación del pensamiento crítico.

Tras analizar la *dimensión sustantiva*, en saber *Escuchar y expresar oralmente*, el alumnado presenta la capacidad de saber justificar las fuentes consultadas y encontrar varias soluciones ante un conflicto. En *Escuchar y expresar por escrito*, se destaca que la mayoría de los/las estudiantes tienen las ideas claras cuando leen un texto, saben acudir a las fuentes oficiales y diferencian los hechos de las opiniones. En *Leer sustantivo*, los datos aportados por el cuestionario indican que en torno a la mayoría de los/las estudiantes saben identificar la información, diferenciar hechos de opiniones, contrastar la información, etcétera, por tanto, podemos deducir que el alumnado que procede de los centros de enseñanza de Secundaria y Bachillerato, según los datos aportados por el cuestionario el estudiantado posee la capacidad para obtener información relevante y saber utilizarla a su favor, se concluye que vienen con la capacidad crítica ya adquirida.

En la *dimensión dialógica*, en *Leer Dialógico* se observa que el alumnado es participe en la toma de decisiones a la hora de buscar información y contrastarla, conocer que puede haber varias ideas o argumentos sobre un hecho y que hay diferentes puntos de vista. Se destaca con un 12% de los/las estudiantes que no admiten que puedan estar equivocados. En *Expresar y escuchar por escrito* y en *Expresar y escuchar oralmente*, se destaca la mayoría de los/las discentes conocen y exponen saber defender sus ideas en un debate, buscar alternativas a una solución propuesta, frente al 16% que se destaca en que el alumnado no posee motivación por indagar en otras alternativas a la expuesta ante un debate.

El análisis referente al tercer curso, correspondiente a la *dimensión dialógica* referida a saber *Expresar y escuchar oralmente*, el alumnado sabe escuchar y expresar oralmente la argumentación y la tesis que no es propia y puede mantener un diálogo coherente con el resto de la audiencia. En *Expresar por escrito*, se observa que casi la

totalidad del alumnado de tercer curso está formado y capacitado para elaborar un trabajo consultando las fuentes necesarias para realizarlo. Un dato a relucir es que el 95% está totalmente de acuerdo con juzgar si las fuentes consultadas son fiables. En cuanto a *Leer dialógico* se destaca el alto porcentaje de estudiantes que verifican las fuentes de información antes de realizar un trabajo. Un dato a señalar sería que el 55% del alumnado si toma partido en una tesis, pero sin considerar otras razones como alternativas, este dato es sorprendente siendo alumnado del tercer curso, que se debería de preguntar si las fuentes que indagan y los textos que leen apoyan a la tesis principal expuesta. Este dato se contrapone con la información aportada referente con un 49% de los/las discentes que no toma partido en considerar otras opciones alternativas.

En la dimensión sustantiva casi la totalidad del alumnado destaca en saber *Escuchar y expresar oralmente*, posee la capacidad de justificar la propia opinión en los debates, menciona las fuentes cuando la opinión no es la propia, en definitiva, sabe escuchar y expresar oralmente la argumentación. En *Expresar por escrito*, el alumnado de tercer curso está formado y capacitado para elaborar un trabajo consultando las fuentes necesarias para realizarlo, opina que posee la capacidad de exponer las ventajas e inconvenientes de una misma idea, sabe justificar los hechos con argumentaciones razonadas, diferencia entre los hechos y las opiniones, etcétera. Se observa que el 9% está totalmente en desacuerdo con juzgar si las fuentes consultadas son fiables, es preocupante que alumnado de tercer curso todavía no considera importante justificar las fuentes consultadas. En cuanto al *Leer Sustantivo*, se destaca que los/las estudiantes saben tratar la información que leen, identifican claramente la idea principal del texto, saben aplicar las soluciones prácticas, corroboran la información extraída de los textos, etcétera.

Se destaca las alumnas correspondiente al grupo B del tercer curso, con nacionalidad austriaca, ambas respondieron a la mayoría de las afirmaciones con estar de acuerdo (4) y totalmente de acuerdo (5), referidas a los ítems relacionados en la dimensiones dialógica y sustantiva, con la capacidad de argumentación, capacidad lectora, búsqueda de información, de las fuentes oficiales, bibliografía, capacidad expositiva de las ideas o las del autor, saber comprender y escuchar al resto de la audiencia, extraer las ideas principales de los textos, diferenciar el tema principal de las conclusiones, etcétera. Las alumnas si habían cursada la asignatura de Educación para la

Ciudadanía y los Derechos Humanos en la etapa de Educación Secundaria. Las estudiantes otorgaron a la materia la importancia necesaria que fomenta los valores éticos, el conocimiento de los Derechos Humanos, los derechos y deberes como ciudadanía, etcétera, siendo el contenido elaborado para esta materia, una orientación elaborada por la propia Unión Europea.

Según los datos analizados por el cuestionario el alumnado de ambos cursos posee la capacidad crítica ante las dimensiones sustantiva y dialógica como expone Santiuste *et al.*, 2001.

En respuesta al objetivo planteado en esta última parte de la segunda etapa, **analizar las diferencias en cuanto a las inferencias que genera el alumnado universitario en el grupo de reflexión, evaluando las dimensiones sustantivas y dialógicas en las respuestas de las preguntas abiertas, así como en la prueba de la visualización de las imágenes.**

Según las pruebas presentadas y analizadas –las preguntas abiertas y las respuestas de la visualización de las ilustraciones– se observa que el alumnado posee dificultad para expresar las ideas propias, en el diálogo no se respeta el turno de la intervención, realizan una argumentación banal con respecto al tema expuesto, no emplean un vocabulario acorde al nivel académico, etcétera, —ver anexo VII—.

Estas respuestas no coinciden con los resultados proporcionados por el cuestionario en la dimensión dialógica. Según los datos obtenidos el alumnado del tercer curso si empleaba una buena argumentación cuando emite las ideas propias, contrasta las fuentes de información, y realiza búsquedas alternativas de las ideas expuestas por los autores. Una hipótesis a este resultado podría ser que el alumnado presentado a este grupo de reflexión no había recibido formación en pensamiento crítico, por lo cual, las respuestas emitidas son consideradas como respuestas que deben de ser mejoradas. Otra hipótesis posible es que el alumnado necesita una formación adecuada para poder emitir juicios propios con una adecuada argumentación, saber contrastar las fuentes consultadas, etcétera, para desarrollar la capacidad crítica. La investigadora considera muy importante dicha formación, pues es alumnado de tercer curso del grado, el próximo curso tienen que realizar un trabajo de investigación –TFG–



, con lo cual se recomienda una adecuada formación para poder desarrollar la competencia en pensamiento crítico, junto con la competencia lingüística.

En cuanto a la dimensión sustantiva, no se han encontrado grandes desigualdades con respecto a las respuestas emitidas por el cuestionario empleado, aunque se recomienda la mejora en la confrontación de las fuentes consultadas, elaboración de discursos bien argumentados, con ideas que aclaren lo expuesto en la tesis.

Se recomienda a este alumnado, que mejore en la capacidad lectora, comprensiva y dialógica, es cierto que no todo el alumnado posee las mismas habilidades con respecto a la adquisición de dicha competencia, pero los datos analizados por el grupo de reflexión, exponen la necesidad de formación del pensamiento crítico, dentro de la asignatura de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, que contribuye a la enseñanza para generar una ciudadanía crítica y responsable socialmente. No se descarta que dicha competencia pudiera ser transversal en toda la enseñanza universitaria. Como afirma Pérez (2010):

No podemos olvidar que al utilizar el término de cualidades, competencias o pensamiento práctico estamos aludiendo a sistemas de comprensión y actuación, y que por tanto incluyen saber pensar, saber decir, saber hacer y querer hacer. El compromiso y la implicación activa del docente es clave en el desarrollo profesional e incluye evidentemente aspectos racionales y emotivos, conocimiento explícito y conocimiento tácito, técnicas y habilidades concretas y estrategias y modelos teóricos. (51)

Tras reflexionar sobre todo el proceso transcurrido, desde el planteamiento inicial de los objetivos, los resultados y conclusiones obtenidas, con la finalidad de localizar las limitaciones, las posibles mejoras, y las propuestas de futuro, se ha querido exponer la importancia del pensamiento crítico en el contexto universitario, y desde las asignaturas del ámbito de las Ciencias Sociales, el aporte que realizan estas ciencias a la enseñanza de generar las competencias necesarias para desarrollar en el alumnado la capacidad de crítica.

Se demuestra que desde el ámbito de las Ciencias Sociales se puede formar al alumnado universitario en la competencia del pensamiento crítico, a través de metodologías que aboguen por la importancia y el desarrollo de la capacidad de crítica.

Se ha empleado como herramientas la discusión socrática, que facilita el discurso y enriquece la capacidad lingüística del alumnado. Y las Estrategias de Pensamiento Visual, que tenemos que tener en cuenta que la sociedad actual se nutre de lo inmediatamente visual, necesario y de lo divertido, menos del pensamiento reflexivo, de la crítica, de la argumentación, etcétera. Estas herramientas ayudan al docente a poner en contexto a la audiencia, y así, poder desarrollar una discusión que genere un pensamiento crítico, con la ayuda de la pregunta socrática, que nos aporta una capacidad dialógica.

Una de las propuestas de mejora para el futuro es poder evaluar el pensamiento crítico con el empleo de otros instrumentos diseñados para su evaluación, al fin de realizar comparaciones con los resultados aportados por dichos instrumentos, como pudiera ser el cuestionario empleado por Halpern (1998), traducidos por Saiz y Nieto (2008), se observa la necesidad de realizar una comparativa para emplear el instrumento que mejor se adapte a la realidad. Y poder valorar los resultados desde diferentes perspectivas metodológicas. Así se colaboraría con el desarrollo de instrumentos que parecen ser escasos y no se encuentran traducidos para otras poblaciones diferentes para las cuales fueron elaborados. No descartándose la posibilidad de que en un futuro diseñar un instrumento propio, en el cual se pueda evaluar el pensamiento crítico en los/as estudiantes de la Educación Primaria, Secundaria y Universitaria.

Al interpretar los resultados obtenidos, se plantea como proyecto de futuro la posibilidad de relacionar las variables expuestas en la etapa de la investigación-acción en relación al género, el haber estudiado la asignatura de Educación para la Ciudadanía en las etapas de Primaria y Secundaria, o el haber cursado otros estudios académicos, con el total del grupo de control presentados es esta experiencia educativa.

Otra cuestión a tener en cuenta, se presenta por la elaboración del grupo de reflexión, se pretende la creación del grupo con el aumento de los integrantes a este, para poder desarrollar la conciencia crítica en los sujetos, y poder contrastar los resultados obtenidos.

Así como la utilización de entrevistas personalizadas, donde se presente un texto crítico y el alumnado lo comprenda y responda a una serie de cuestiones planteadas referentes a la dimensión sustantiva y dialógica empleadas por Santiuste *et al.*, 2001.

Los resultados de esta investigación nos permiten proponer un compromiso pedagógico desde la Universidad, si bien es cierto que desde todas las asignaturas que conforman el grado de Maestro/a en Educación Primaria integran la competencia de la capacidad crítica en el currículum, –observándose la falta de su aplicación transversal– desde las disciplinas del área de las Ciencias Sociales y en especial la asignatura Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos la que nos brinda un espacio para poder generar, fomentar el pensamiento crítico, empleando las herramientas necesarias para completar la formación universitaria.

Se señala la potencialidad metodológica del aprendizaje a través de la construcción de una reflexión crítica, generando integración en las diferentes propuestas planteadas en el ámbito universitario, utilizada como herramienta educativa y social. Aprender a pensar requiere crear una cultura de pensamiento tanto individual y grupal, donde el razonamiento se manifieste y se promueva de forma activa como parte de las experiencias cotidianas y habituales de los miembros del grupo. Es preciso seguir investigando en la materia, y apoyando al personal docente y al alumnado universitario en continuar desarrollando prácticas que fomenten la capacidad crítica.

Finalmente, este trabajo no pretende quedarse en una sencilla investigación, desea ser una prueba más, –junto con otras investigaciones presentadas a lo largo de esta tesis– de que es posible evaluar, fomentar el pensamiento crítico, con el empleo de las herramientas correctas para poder aumentar la capacidad crítica en el alumnado universitario, prueba de ello ha sido el interés y compromiso de indagar por la investigadora. Para conseguir una educación mucho más activa y participativa, fomentando el aprendizaje, promoviendo la autonomía, la capacidad lectora, dialéctica, entre otras.

Contrario al pensamiento crítico social, es analizado por Vygotsky (1987) que interpreta el aprendizaje memorístico como el proceso de todo individuo de querer aprender el conocimiento de forma analógica, donde el aprendizaje de los contenidos aprendidos nunca podrán ser iguales a la persona que los imparte –debido a la propia experiencia en el desarrollo de su aprendizaje–, de ahí que el proceso de memorización generado por el ser humano en las etapas educativas de Primaria y Secundaria, heredado años tras años en la educación, estableciéndose como metodología tradicional y

prioritaria en nuestro sistema educativo. Por tanto, el profesorado debe de hacer el contenido atractivo en las disciplinas, fomentando la capacidad crítica en estudiantes y a través de los casos reales donde la persona aprende por necesidad, por interés y motivación. El papel docente se expone como «facilitador del diálogo entre los participantes, aportando su conocimiento y experiencias y proponiendo elementos de aprendizaje» (Ayuste, *et al.*, 1994, p.52).

El personal docente debe de apoyar y ser apoyado por el resto de sus compañeros/as, con una pedagogía crítica en mente pudiendo enseñar al alumnado la importancia de las disciplinas y considerar la formación docente como necesidad para formar una ciudadanía global, pues el alumnado debe de disponer de herramientas dónde se cuestione la naturaleza del conocimiento impartido, ahí de la necesidad de un pensamiento crítico en estudiantes universitarios, puesto que ellos/ellas son los/las representantes del presente continuo y futuro inmediato de nuestra sociedad educativa.

El pensamiento debe de poder aplicarse, ser útil y libre, debe de formar parte de nuestro quehacer diario, que no sea impuesto desde las instituciones, sino que sea natural. Hay que tener en consideración al profesorado, ya que debe de ser la élite social de cada país.



## *CAPÍTULO 6. REFERENCIAS*



UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA

- Aguado, M. (2010). *Diversidad e igualdad en educación*. Madrid, España: UNED.
- Águila, E. (2014). *Habilidades y estrategias para el desarrollo del pensamiento crítico y creativo en alumnado de la Universidad de Sonora*. (Tesis doctoral). Universidad de Extremadura, España.
- Aguilar, M; Navarro, J. I.; López, J. M. y Alcalde, C.; (2002). Pensamiento formal y resolución de problemas matemáticos. *Psicothema*, 14(2) 382-386. Recuperado el 27 de mayo de 2017 en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72714230>
- Aguilera, Y., Zubizarreta, M. y Castillo, J. (2005). Estrategia para fomentar el pensamiento crítico en estudiantes de Licenciatura en Enfermería. *Educación Médica Superior*, 19(4) Recuperado el 11 de junio de 2017, de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-21412005000400005&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412005000400005&lng=es&tlng=es).
- Alberto, C. (2008). La educación y la arqueología de la consciencia: Freire y Hegel. En C. Alberto. (Ed.), *Sociología Política de la Educación en perspectiva internacional y comparada* (pp. 65-94) Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Alberto, C. (2008). Democracia, educación y multiculturalismo: dilemas de la ciudadanía en el mundo global. En C. Alberto. (Ed.), *Sociología Política de la Educación en perspectiva internacional y comparada* (pp. 181-225). Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Albertos, D. (2015). *Diseño, aplicación y evaluación de un programa educativo basada en la competencia científica para el desarrollo del pensamiento crítico en los alumnos de educación secundaria*. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid. España.
- Alcázar, M. (2008). Concepto y campo epistemológico de las Ciencias Sociales (I). En M. Domínguez. (Coord.), *Didáctica de las Ciencias Sociales para Primaria* (pp. 4-28) Madrid, España: Pearson. Prentice Hall.

- Alcover, S., Martínez, L., Pabago, G, y Curone, G. (2011). Habilidades de pensamiento crítico en alumnos ingresantes a la U.B.A. III. *Jornadas de investigación. Séptimo encuentro de investigadores en psicología del MERCOSUR*. Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- American Phylosophical Association (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purpose of educational assessment and instruction*. ERIC. Document Reproduction Service, No ED 315-423. American Philosophical Association: California.
- Andreu, A. y García, M. (2014). Evaluación del pensamiento crítico en el trabajo en grupo. *Revista de Investigación Educativa*, 32 (1), 203-222. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.32.1.157631>
- Anderson, G. y Herr, K. (2007). El docente-investigador: la investigación-acción como una forma válida de generación de conocimientos. En I. Sverdlick (comp.), *La investigación educativa*. (pp. 47-70). Buenos Aires, Argentina. Noveduc.
- Apple, M. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid, España: Ediciones Akal.
- Apple, M. (1996). *El conocimiento oficial: la educación democrática en una era conservadora*. Barcelona, España: Paidós.
- Arnheim, R. (1998). *El pensamiento visual*. Barcelona, España: Paidós.
- Ayuste, A., (Ed.). (1994). *Planteamientos de la Pedagogía Crítica. Comunicar y transformar*. Biblioteca de Aula. Barcelona, España: Editorial Graó.
- Beltrán, J y Pérez, L. (1996). Inteligencia, pensamiento crítico y pensamiento creativo. En J. Beltrán y C. Genovard (Eds.), *Psicología de la Instrucción I. Variables y procesos básicos* (pp. 429-503), Madrid, España: Síntesis.
- Beltrán, M. y Torres N. (diciembre - 2009). Caracterización de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes de educación media a través del test HCTAES.

*Zona próxima. Revista del instituto de estudios en Educación Universidad del Norte*, (11), pp. 65-85. Recuperado el 28 de mayo de 2017 en <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/viewFile/1595/1045>

Benejam, P. (1997). La selección y secuenciación de los contenidos Sociales. En J. Pagès (Coord.), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria* (pp. 71-95). Cuaderno de Formación de profesorado. Barcelona, España: Editorial HORSORI.

Betancourth, S. y Insuasti, K. (febrero-mayo 2012). Pensamiento crítico a través de la discusión socrática en estudiantes universitarios. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*. Recuperado el día 20 de agosto de 2016 de <http://revistavirtual.ucn.edu.co>

Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona, España: Ediciones CEAC, S.A.

Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia. El enfoque de la Educación Emocional*. Madrid, España: Wolters Klumer España, S.A.

Blández, J. (1996). *La investigación acción: un reto para el profesorado*. Barcelona, España: INDE.

Bolívar, A. (1995). *La educación de valores y actitudes*. Madrid, España: Grupo Anaya.

Bolívar, A. (1998). *Educar en valores una educación en la ciudadanía*. Sevilla, España: Junta de Andalucía - Consejería de Educación y Ciencia.

Bolívar, A. (2007). *Educación para la Ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Barcelona, España: Graó.

Burke, P. (2005). *Visto y No Visto. El uso de la imagen como documento histórico*. Recuperado el 17 de mayo de 2017 en <http://www.rodolfogiunta.com.ar/Patrimonio/Biblio%20032.pdf>

- Camps, V. (2008). *Crear en la educación, la asignatura pendiente*. Barcelona, España: Grupo Editorial 62, S.L.U. Ediciones Península.
- Canales, M. y A. Peinado (1995). Grupos de discusión. En J. Delgado y J. Gutiérrez (coord.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, (pp. 288-316). Madrid, España: Editorial Síntesis.
- Cañal de León, P. (2001). *La innovación educativa*. Madrid, España: Akal.
- Carbonell, J. (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid, España: Morata.
- Carranza, J. (2009). Pedagogía y Didáctica crítica. *Integra Educativa* N°4. 2(1), 75-92. Recuperado el día 30 de noviembre de 2016 de <http://www.revistasbolivianas.org.bo/pdf/rieiii/v2n1/n01a05.pdf>
- Carretero, M., Pozo., J. y Asensio, M. (1997). Problemas y perspectivas en la enseñanza de las Ciencias Sociales: una concepción cognitiva. En M., Carretero, et. al. (Ed.), *La enseñanza de las Ciencias Sociales* 2a ed., (pp. 13-29). España, Visor, (aprendizaje 47).
- Castellano, H. (2007). *El pensamiento crítico en la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo.
- Chomsky, N. (2001). *La (des) educación*. Barcelona, España: Crítica.
- Chomsky, N. (2005). *Sobre democracia y educación*. Vol. 1. Barcelona, España: Paidós.
- Comte-Sponville A. (2003). *Diccionario filosófico*. Barcelona, España: Paidós.
- Dale, R. (1991). An empirical taxonomy of critical Thinking. *Journal of instructional Psychology*, 18, 72-92.
- De la torre, S. y Barrios, D. (Eds.) (2000). *Estrategias didácticas innovadoras*. Recursos para la formación y el cambio. Barcelona, España: Octaedro.



- Deleuze, G., (2008). *La filosofía crítica de Kant*. Recuperado el día 12 de septiembre de 2016 de [http://medicinayarte.com/img/deleuze\\_la%20filosofia\\_critica\\_kant.pdf](http://medicinayarte.com/img/deleuze_la%20filosofia_critica_kant.pdf)
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI. Madrid, España: Santillana/UNESCO. Recuperado el 12 de mayo de 2017 en [http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF)
- DeSantis, K, y Housen, A: (2007). Highlights of findings –San Antonio: Aesthetic development and creative and critical Thinking skills study. New York: Visual Understanding in Education. Recuperado el 18 de mayo de 2017 en <http://vtshome.org/system/resources/0000/0004/SanAntonio-TX-VTS-Study.pdf>.
- Dewey, J. (1989). *Cómo Pensamos*. Barcelona, España: Ediciones Paidós.
- Díaz, F. (2001). Habilidades de pensamiento crítico sobre contenidos históricos en alumnos de bachillerato. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6(13), 525–554. Recuperado el 11 de junio de 2017 en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=299774&orden=1566&info=link>
- Díaz, P., Roque, A., y Ortiz, M. (2016). Autopercepción de habilidades de lectura crítica en estudiantes de ciencias de la educación. *Actualidades investigativas en educación*, 16(1), 1-13. Doi: <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v16i1.21713>
- Domínguez, M.C. (Ed.) (2008). *Didáctica de las Ciencias Sociales*. Madrid, España: Pearson Educación, S.A.
- Duque, F. (1998). *Historia de la Filosofía Moderna. La era de la crítica*. Madrid, España. Editorial: Akal.
- Elliott, J. (1998). *La investigación-acción en educación*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Emery, E. (1996). *L'école pour la vie. Ne dites jamais : Je suis nul en Maths!* Lausanne, Suisse : Editions L'Age d'Hommes.

- Ennis, R. y Smith, O. (Eds.) (1971). *Lenguaje y conceptos en la educación. Estudio Analítico de las ideas educacionales*. Buenos Aires, Argentina: Editorial El Ateneo.
- Ennis, R (1985). *The Ennis-Weir Critical Thinking Essay Test. Test Manual-Criteria-Scoring sheet an instrument for teaching and testing*. Midwest Publications. Recuperado el 22 de mayo de 2017 en [http://faculty.education.illinois.edu/rhennis/tewctet/Ennis-Weir\\_Merged.pdf](http://faculty.education.illinois.edu/rhennis/tewctet/Ennis-Weir_Merged.pdf)
- Ennis, R. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. En J. Baron, y R. Sternberg (Eds.), *Teaching Thinking Skills, Theory and practice*, (pp. 9-26). New York, United States of America: Freeman and Company.
- Ennis, R. (1994). Critical Thinking Dispositions: Their Nature and Assessability. *Informal Logic*. 18,(2-3), 165-182. Recuperado de 5 de mayo de 2017 en [http://ojs.uwindsor.ca/ojs/leddy/index.php/informal\\_logic/article/view/2378/1820](http://ojs.uwindsor.ca/ojs/leddy/index.php/informal_logic/article/view/2378/1820)
- Ennis, R. (1996). *Critical thinking*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Esteve, J. (1983). El concepto de educación y su red nomológica. En AA.VV., *Teoría de la Educación I. El problema de la educación*. (pp. 8-25). Murcia, España: Ediciones Limites.
- Esteve J. (2010). *Educación: un compromiso con la memoria. Un libro para educar en libertad*. Barcelona, España: Octaedro.
- Facione, P., y Facione, N. (1992). *The California Critical Thinking Dispositions Inventory (CCTDI); and the CCTDI Test manual*. Millbrae, CA: The California Academic Press. Recuperado el 5 de mayo de 2017 en <https://www.insightassessment.com/Resources/Importance-of-Critical-Thinking/Critical-Thinking-What-It-Is-and-Why-It-Counts/Peter-Facione-Ph.D>
- Facione, P., Facione, N., y Giancarlo, C. (2000). The Disposition toward critical thinking: its character, Measurement, and Relationship toward Critical thinking skills. *Informal Logic*. 20(1), 61-84. Recuperado el día 19 de octubre de 2016 de

[http://hrgpapers.uwindsor.ca/ojs/leddy/index.php/informal\\_logic/article/view/2254/1698](http://hrgpapers.uwindsor.ca/ojs/leddy/index.php/informal_logic/article/view/2254/1698)

- Facione, P. (2011). *Think critically*. New York, United States of America. Prentice Hall.
- Feinberg, W. (1983). *Understanding Education: Toward a Reconstruction of Educational Inquiry*. Cambridge, United Kingdom: University Press, Cambridge.
- Fermoso, P. (1985). *Teoría de la educación: una interpretación antropológica*. Barcelona, España: Ediciones CEAC.
- Fermoso, P. (1992). *Educación Intercultural: la Europa sin fronteras*. Madrid, España: Narcea.
- Fernández, S., Morales, P. y Saiz, C., (2014) Propiedades psicométricas de la adaptación peruana de la prueba de pensamiento crítico PENCRISAL. *Dialnet*. 13(2), 257-268. Recuperado el 5 de mayo de 2017 en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5115051>
- Fernández, P. y Santamaría, C. (Eds.) (2001). *Manual práctico de psicología del pensamiento*. Barcelona, España: Editorial Ariel, S.A.
- Fisher, A. (2001) *Critical Thinking, An Introduction*. Cambridge, United Kingdom: University Press.
- Freinet, C. (1996). *La escuela moderna francesa. Una pedagogía moderna de sentido común. Las invariantes pedagógicas*. Madrid, España: Ediciones Morata S.L.
- Freire, P. (1980). *Pedagogía del oprimido*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la Educación. Cultura, poder y liberación*. Temas de educación Paidós. Ministerio de Educación y ciencia.
- Freire, P. (1993). *Cartas a quién pretende enseñar*. México D.F, México: Siglo XXI.

- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios en la práctica educativa*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la Indignación*. Madrid, España: Morata.
- Freire, P. (2009). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Freire, P. (2013). *Por una Pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Buenos Aires, Argentina: Siglo veintiuno editores.
- Furedy, C., y Furedy, J. (1985): Critical Thinking. Toward research and dialogue. En J., Donald y A., Sullivan. (Eds.): *Using research to improve teaching and learning*, N°23. (pp. 51-69). San Francisco, United States of America: Jossey-Bass.
- Galeano, E. (2004). *Patas arriba. La escuela del mundo al revés*. México D.F., México: Sigo XXI.
- Galindo, J. (Coord.) (1998). *Técnicas de investigación en Sociedad, Cultura y Comunicación*. México D.F., México: Pearson.
- García, V. y Pérez, R. (1984). *La investigación del profesor en el aula*. Madrid, España: Editorial Escuela Española, S.A.
- Gardner, H. (1987). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México D.F., México. Fondo de Cultura económica S.A. de C.V.
- Gardner, H. (1994). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica. Cognición y desarrollo humano*. Barcelona, España: Paidós.
- Gardner, H. (2012). *El desarrollo y la educación de la mente*. Barcelona, España: Paidós.
- Gather Thurler, M. (2004). *Innovar en el seno de la institución escolar*. Barcelona, España: Grao.

- Gimeno, P. (2001). Sugerencias para la práctica de la evaluación desde una posición teórico-práctica. En J. Mainer (Ed.), *Discursos y prácticas para una didáctica crítica*. (pp. 163-176). Sevilla, España: Díada Editorial S.L.
- Gimeno J. y Pérez, A. (Ed.). (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, España: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2002). *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid, España: Morata.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, España: Paidós.
- Giroux, H. y Flecha, R. (1992). *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona, España. Editorial: El Roure, S.A.
- Giroux, H. y McLaren, P. (1998). *Sociedad, cultura y educación*. Madrid, España: Miño y Dávila Editores.
- Giroux, H. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona, España: Editorial Graó.
- Giroux, H. (2003). *Critical Theory and Educational Practice*. En A. Darder (Ed.), *The Critical Pedagogy Reader* (pp. 27-56). London, United Kingdom: Routledge Falmer. Recuperado 10 de junio de 2017 en <https://eric.ed.gov/?id=ED295320>
- Giroux, H. (2005). *Estudios Culturales, Pedagogía Crítica y Democracia Radical*. Madrid, España: Editorial Popular.
- Glaser, R. (1984). Education and thinking: The role of knowledge. *American Psychologist*, 39(2), 93-104. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.39.2.93>
- González, A. (1971) *Manuel de Historia de la Filosofía*. Tercer Edición. Madrid, España: Editorial Gredos, S.A.

- González, J. (2007). *Derecho a la educación y ciudadanía democrática*. Bogotá, Colombia: Grupo Editorial Ibáñez.
- González, G. (2012). *La formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales y la Educación para la Ciudadanía en Colombia: Representaciones sociales y prácticas de enseñanza*. (Tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona. España.
- Goodenough, W. (1975). Cultura, Lenguaje y Sociedad. En J. Kahn. (Ed.), *El Concepto de Cultura: Textos fundamentales*. Barcelona, España: Editorial Anagrama.
- Guzmán, S., y Sánchez, P. (2006). Efectos de un programa de capacitación de profesores en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes universitarios en el Sureste de México. *Revista electrónica de investigación educativa*, 8(2), 1-17. Recuperado el 6 de mayo de 2017 en [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1607-40412006000200002&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412006000200002&lng=es&tlng=es)
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*, Vol. II. Madrid, España: Taurus.
- Habermas, J. (1989). *Problemas de legitimación del capitalismo tardío*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Halpern, D. (1996). *An introduction to Critical Thinking*. Third Edition. S. Bernardino, United States of America: California State University.
- Halpern, D. (1996). *Thinking critically about Critical Thinking*. New Jersey, United States of America: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Halpern, D. (1997). *Critical Thinking across the curriculum. A brief of thought and knowledge*. London, United Kingdom: Lea Lawrence erbium associates, publishers.



- Halpern, D. (1998). Teaching critical thinking for transfer across domains. Dispositions, skills, structure training, and metacognitive monitoring. *American Psychologist*, 53(4), 449-455. Recuperado el 9 de mayo de 2017 en <https://eric.ed.gov/?id=EJ582977>
- Halpern, D. (2003). *Thought and knowledge. An introduction to Critical Thinking*, (4a. ed.). New Jersey: Erlbaum.
- Halpern, D. (2006). Halpern Critical Thinking Assessment Using Everyday Situations: Background and scoring standards (2o Report). Unpublished manuscript. Claremont, CA: Claremont McKenna College. Recuperado el 9 de mayo de 2017 en <https://sites.google.com/site/dianehalperncmc//home/research/halpern-critical-thinking-assessment>
- Hopkins, D. (1989). *Investigación en el aula. Guía del profesor*. Barcelona, España: Promociones y Publicaciones Universitarias, S.A.
- Horkheimer, M. (1974). *Teoría Crítica*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Horkheimer, M. (2000). *Teoría Tradicional y Teoría Crítica*. Barcelona, España: Paidós.
- Housen, A. (1987). Three methods for understanding museum audiences. *Museum Studies Journal*, 2 (4), 41-49.
- Housen, A. y Yenawine, P. (2000). *VTS curriculum*. New York: Visual Understanding in Education.
- Housen, A. (2001). Aesthetic Thought, Critical Thinking and Transfer. *Arts and Learning Research Journal*, 18,(1), 99-132. Recuperado el 4 de mayo de 2017 en [http://educacaoartistica.dge.mec.pt/assets/aesthetic\\_thought.pdf](http://educacaoartistica.dge.mec.pt/assets/aesthetic_thought.pdf)
- Housen, A. (2007). Art viewing and aesthetic development: Designing for the viewer. In P. Villeneuve (Ed.), *Periphery to center: Art museum education in the 21st century* (pp. 172-189). Reston: National Art Education Association. Recuperado

el 4 de mayo de 2017 en <http://isites.harvard.edu/fs/docs/icb.topic1025195.files/Visual%20Thinking%20Strategies/HousenArtViewing.pdf>

Ianni, O. (1994). *La vida de Brasil Moderno*. San Paulo, Brasil: Brasiliense.

Ianni, O. (2006). *Las Ciencias Sociales y la sociedad global*. México, D.F., México: Red Perfiles Educativos. Recuperado el 11 de mayo de 2017 en <http://0-www.ebrary.com.jabega.uma.es>

Jiménez, J.C. (2008) *Definición de los valores. El valor de los valores en las organizaciones*. Recuperado el 2 de junio de 2017 en <http://elvalordelosvalores.com/definicion-de-los-valores/>

Johnson, R.H. (2008). *Critical Thinking, logic and argumentation. Paper presented at the Conferencia Internacional: Lógica, Argumentación y Pensamiento Crítico*. Santiago de Chile, Chile.

Kant, I. (1973). *Crítica a la razón Pura*. Buenos Aires, Argentina: Losada.

Kant, I. (1975). *Crítica a la razón perdida*. Madrid, España: Espasa-calpe.

Kant, I. (1977). *Crítica del juicio*. Madrid, España: Espasa Calpe.

Kant, I. (1983). *Pedagogía*. Madrid, España: Akal.

Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona, España: Edición Laertes, S.A.

Kincheloe, J. (1993). *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. Barcelona, España: Octaedro.

Kincheloe, J. (2008). La pedagogía crítica en el siglo XXI: Evolucionar para sobrevivir. En P. McLaren y J.L. Kincheloe (Eds.), *Pedagogía crítica: de qué hablamos, dónde estamos* (pp. 25-69). Barcelona, España: Graó.



- Kruithof, M. Y Brouwer, E. (2010). Learning how to Lear, teaching how to Teach. En Van Berkel, H., Scherpbier, A., Hillen, H. Y Van der Vleuten, C. (Eds.), *Lessons from Problem-based Learning* (pp. 107-116). New York, United States of America: Oxford University Press.
- Laiton, I. (2010) Formación de pensamiento crítico en estudiantes de primeros semestres de educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53 (3), 1-7. Recuperado el día 26 de octubre de 2016 de <http://rieoei.org/3263.htm>
- Latorre, A., (Ed) (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid. España: Dykinson.
- Latorre, A. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona, España: Grao.
- Lazo, L. y Herrera, H. (2011). Aplicación de un modelo de intervención pedagógica que desarrolla estrategias de pensamiento crítico para estudiantes de carreras del área de las ciencias. *Revista electrónica diálogos educativos*, (21), 81-97. Recuperado el día 10 de agosto de 2016 de [http://www.umce.cl/~dialogos/n21\\_2011/lazo.swf](http://www.umce.cl/~dialogos/n21_2011/lazo.swf)
- Lehman, I (1963). *Critical Thinking, attitudes and values in higher education*. East Lasing, M.I.: Michigan State University. Recuperado el 21 de mayo de 2017 en <https://eric.ed.gov/?id=ED002903>
- Lipman, M. (Ed.). (1992). *La filosofía en el aula*. Madrid, España: Ediciones de la Torre.
- Lipman, M. (1997). *Pensamiento Complejo y Educación*. Madrid, España. Ediciones de la Torre.
- Lipman, M. (Ed.). (2002). *Filosofía y Educación*. Madrid, España: Ediciones de la Torre.
- Lipman, M. (2003) *Thinking in education* [libro electrónico] New York, United States of America: Cambridge University Press, 2003. Recuperado el 9 de junio de 2017 en

[https://books.google.es/books?id=yBJfLaiztU4C&pg=PA50&hl=es&source=gbs\\_toc\\_r&cad=3#v=onepage&q&f=false](https://books.google.es/books?id=yBJfLaiztU4C&pg=PA50&hl=es&source=gbs_toc_r&cad=3#v=onepage&q&f=false)

- López, B. (2005). *Pensamiento crítico y creativo*. México D.F., México. Editorial Trillas, S.A. Eduforma.
- López, G. (enero- diciembre 2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación*. Año XXXVII. Número 22, 41-60. Recuperado el día 25 de agosto de 2016 de [http://educacion.to.uclm.es/pdf/revistaDI/3\\_22\\_2012.pdf](http://educacion.to.uclm.es/pdf/revistaDI/3_22_2012.pdf)
- Luna, G. (2014). *La educación para la ciudadanía democrática y la didáctica de las Ciencias Sociales. Estudio de un caso de investigación-acción en la formación inicial de maestros de Educación Primaria*. (Tesis doctoral). Universidad autónoma de Madrid, España.
- Marciales, V. (2005). *Pensamiento crítico: diferencias en estudiantes universitarios en el tipo de creencias, estrategias e inferencias en la lectura crítica de textos*. (Tesis doctoral) Universidad Complutense de Madrid. España.
- Martínez, R. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Recuperado el 17 de mayo de 2016 de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VP12309.pdf&area=E>
- Martínez, M. (Ed.). (2004). *Investigar en docencia universitaria: redes de colaboración para el aprendizaje*. Alicante, España: Universidad de Alicante.
- Mckernan, J. (1999). *Investigación-acción y curriculum*. Madrid, España: Morata.
- McLaren, P. (1993). Pedagogía crítica. Les polítiques de la resistència i un llenguatge d'esperança. *Revistes catalanes amb Accés Obert. Temps d'Educació*, 9, 215-248. Recuperado el 20 de mayo de <http://www.raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/view/140588/262309>
- McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora: políticas de oposición en la era posmoderna*. Barcelona, España: Paidós.

- McLaren, P. y Kincheloe, J.L. (Eds.) (2008). *Pedagogía crítica: de qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona, España: Graó.
- McPeck, J. (1981) *Critical Thinking and Education*. The University of Western Ontario. United States of America: Martin Robertson Oxford.
- McPeck, J. (1990) *Teaching Critical Thinking. Dialogue and Dialectic*. Foreward by Michael Scriver. London, United Kingdom: Routledge.
- Meirieu, P. (2013). *La escuela ya no se ve como una institución capaz de reencarnar el bien común*. *La Nación*. Recuperado el día 20 de julio de 2016 de [http://www.lanacion.com.ar/1636530- philippe-meirieu-la-escuela-ya-no- se-ve- como-una-institucion-capaz-de-reencarnar-el- bien-com](http://www.lanacion.com.ar/1636530-philippe-meirieu-la-escuela-ya-no-se-ve-como-una-institucion-capaz-de-reencarnar-el-bien-com).
- Missimer, C. (1998, 15 y 17 de mayo). Do the Fallacies You Favour Retard the Growth of Knowledge? *OSSA Scholarship at Windsor*. Recuperado el 11 de mayo de <http://scholar.uwindsor.ca/cgi/viewcontent.cgi?article=1925&context=ossaarchive>
- Ministerio de Educación. (2016). *Informe PISA*. Recuperado el 20 de mayo de 2017 en <http://www.mecd.gob.es/prensa-mecd/dms/mecd/prensa-mecd/actualidad/2016/12/20161207-pisa/result.pdf>
- Ministerio de Educación. Jefatura del Estado. (2006). *Ley Orgánica de Educación*. (106). Recuperado el 20 de mayo de 2017 en <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2013). *Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa* (Lomce). (295). Recuperado el 20 de mayo de 2017 en <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>
- Miralles, P., Molina, S., y Ortuño, J. (Eds.) (2011) La Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. *Educatio Siglo XXI*, Volumen 29 (29), 149-174. Recuperado el 20 de mayo de 2017 en <http://revistas.um.es/educatio/article/viewFile/119921/112891>

- Montclair State. College of Education and Human Services. (1986). *Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC)*. Monclair State University. Recuperado el 9 de mayo en <https://www.montclair.edu/cehs/academics/centers-and-institutes/iapc/>
- Moner, C. (2001). Reflexión sobre la necesidad de trabajar el concepto de identidad en la formación del profesorado. En J. Estepa (Eds.), *Identidades y Territorios. Un reto para la didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 405-411). Oviedo, España: KRK ediciones.
- Monclús, A. (1988). *Pedagogía de la contradicción: Paulo Freire. Nuevos planteamientos en educación de adultos*. Barcelona, España: Editorial Anthropos. Promat, S. Coop. Ltda.
- Montero Vives, J. (1975). *La pedagogía liberadora según Pablo Freire. Separata de Magisterio Avemariano*. Granada, España: Imprenta del Ave María.
- Mora, J. (1987). *Psicología básica*. Madrid, España: Editorial Narcea.
- Morante, E. y Ulesky, A. (1984). Assessment of reasoning abilities. *Educational Leadership*, 42, 71-74.
- Moshman, D. (1998). Cognitive. Development beyond childhood. En W. Damon, D. Kuhn, y R. Siegler (Eds.), *Handbook of child psychology*, vol. 2. Cognition, perception and language (5 th ed., pp. 947-978). New York: Wiley.
- Naredo, J. (1998). Sobre el «pensamiento único». En H. Haro. (Ed.), *Le Monde diplomatique, edición española. Pensamiento crítico Vs. Pensamiento único* (pp.32-38). Madrid, España: Editorial Debate.
- 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*, (1), 1-15. doi: <https://doi.org/10.17811/rema.14.1.2009.1-15>



- Nosich, G. (2003). *Aprender a pensar: pensamiento analítico para estudiantes*. Madrid, España: Pearson Educación.
- Nussbaum, M. (2001). El cultivo de la Humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal. Barcelona, España: Andrés Bello.
- Olivares, S., Saiz, C. y Rivas, S. (2013). Encouragement for thinking critically. (Motivar para pensar críticamente). *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11 (2), 367-394. Recuperado el día 29 de julio de 2016 de <http://www.pensamiento-critico.com/archivos/ejrepmotipcsp.pdf>
- Ortega y Gasset, J. (1946). *La pedagogía social como programa político*. En: Obras completas. Madrid, España: Occidente.
- Pagès, J., Estepa, J. y Travé, G. (Eds.) (2000) *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Huelva, España: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Parra, E. y Lago, D. (2003). Didáctica para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes Universitarios. *Educación Médica Superior*, 17(2) Recuperado en 11 de junio de 2017, de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-21412003000200009&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412003000200009&lng=es&tlng=es).
- Paul, R. (1993) *Critical Thinking. What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World*. Foundation for Critical Thinking: Santa Ana. 3ra edición.
- Paul, R., Binker, A.J.A, Martin, D., Vetrano, CH. y Kreklau, H. (1995). *Critical Thinking. Handbook: 6 th -9 th: A Guide for Remodelling Lesson Plans in Language Arts, Social Studies & Science*. Rohnert Park, Center for Critical Thinking and Moral Critique: Sonoma State University. C. A.: Foundation for Critical Thinking.
- Paul, R. y Elder, L. (2000). *Critical Thinking: Nine strategies for everyday life, part I*. *Journal of developmental education*, 24 (1), 40-44. Recuperado el 25 de mayo de 2017 en

<http://search.proquest.com/openview/19c992941ed784494a71c89dc8e136f8/1?pq-origsite=gscholar&cbl=47765>

Paul, R., y Elder, L. (Eds.) (2003). *La mini-guía para el pensamiento crítico, conceptos y herramientas*. Fundación para el Pensamiento Crítico. Recuperado el 25 de mayo de 2017 en <http://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>

Paul, R y Elder, L. (Eds.) (2015) *The Critical Thinking Community*. Tomales. California, EUA Foundation Critical Thinking. Recuperado el día 15 de noviembre de 2016 de [www.criticalthinking.org](http://www.criticalthinking.org)

Pérez, J. (2008) ¿Por qué enseñamos geografía e historia? ¿Es tarea educativa la construcción de identidades?, *Hist. Educ.*, nº 27, 37-55. Recuperado el 25 de mayo de 2017 en <http://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/1596>

Pérez, A. (2007). *La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas*. Conserjería de Educación, Gobierno de Cantabria, Cantabria. Recuperado el 25 de mayo de 2017 en [http://www.educantabria.es/docs/info\\_institucional/publicaciones/2007/Cuadernos\\_Educacion\\_1.PDF](http://www.educantabria.es/docs/info_institucional/publicaciones/2007/Cuadernos_Educacion_1.PDF)

Pérez, A. (2010) Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación docente. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 68 (24-2), 37-60. Recuperado el 18 de mayo de 2017 en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3276044.pdf>

Pérez, L. (1998). *La opción entrañable ante los despojados de sus derechos*. Recuperado el día 20 de septiembre de 2016 de [http://ipes.anep.edu.uy/documentos/2011/desafiliados/materiales/aguirre\\_dos.pdf](http://ipes.anep.edu.uy/documentos/2011/desafiliados/materiales/aguirre_dos.pdf)

Perkins, D. (1995). *La Escuela Inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona, España: Editorial: Gedisa.



- Perkins, D. N. (2009). *Making Learning Whole: How Seven Principles of Teaching Can Transform Education*. San Francisco, United States of America: Wiley.
- Piaget, J. (1981). *Psicología y pedagogía*. Madrid, España: Ariel.
- Platón (2004). *Fedón*. Córdoba, España: AR: El Cid Editor. Recuperado el día 29 de septiembre de 2016 de <http://0-www.ebrary.com.jabega.uma.es>
- Pothier, N. (2002). Éducation aux droits, éducation à la citoyenneté. “Les liens du cœur et de l'esprit” Éducation et formation à la citoyenneté, dans Association pour l'éducation interculturelle du Québec, *Éducation et formation à la citoyenneté: guide de références Montréal, l'Association*, p.29-51.
- Prieto Gil, A. (2014). *La pirámide del aprendizaje*. Madrid, España: Biblioteca de la Universidad Complutense de Madrid.
- Puelles, M. (1999). *Educación e ideología en la España contemporánea*. Madrid, España: Tecnos.
- Puleo, A. (2000). *Filosofía, Género y Pensamiento Crítico*. Valladolid, España: Editorial Valladolid S.L.
- Quintana, J. (1995). *Teoría de la educación: Concepción antinómica de la educación*. Madrid, España: Dykinson.
- Ranch, E. (1983). *El método dialéctico en Jean-Paul Sartre*. (Tesis doctoral). Facultad de Ciencias, Universidad de Alicante.
- Ranzolin, A., y Correa, J. (2016). Desarrollo del pensamiento crítico y educación mediática en secundaria. *Anuario ININCO*, 28(1), 103–115.
- Rivas, S. y Saiz, C. (2010). ¿Es posible evaluar la capacidad de pensar críticamente en la vida cotidiana? En Jales, H. y Neves, J. (Eds.), *O Lugar da Lógica e da Argumentação no Ensino da Filosofia*, 53-74. Coimbra: Unidade I&D, Linguagem, Interpretação e Filosofia. Recuperado el día 8 de octubre de 2016 de <http://www.pensamiento-critico.com/archivos/coimbrasfr.pdf>

- Rivas, S. y Saiz, C. (2012). Validación y propiedades psicométricas de la prueba de pensamiento crítico PENCRIAL. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*. Vol. 17 (1), 18-34. Versión en inglés: Validation and psychometric properties of the PANCRISAL critical thinking test. Recuperado el día 8 de octubre de 2016 de <http://www.pensamiento-critico.com/archivos/validapencrisalpub.pdf>
- Rivas, S. y Saiz, C. (2015). ¿Perduran en el tiempo las habilidades de pensamiento crítico adquiridas mediante instrucción? En C., Domínguez (Ed.), *Pensamento crítico na educação: Desafios atuais*. (Critical Thinking in education: Actual challenges), 137-144. Vila Real: UTAD. Recuperado el día 8 de octubre de 2016 de <http://www.pensamiento-critico.com/archivos/ebookutad.pdf>
- Rivas, S. y Saiz, C. (2016). *The effects of teaching critical thinking persist over time*. *Journal of Education and Human Development*, 5 (1), 240-248. Recuperado el día 8 de octubre de 2016 de <http://www.pensamiento-critico.com/archivos/JEHDpersistencedef.pdf>
- Roca, J. (2013) *El desarrollo del Pensamiento Crítico a través de diferentes Metodologías docentes en el grado de enfermería*. (Tesis Doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona.
- Rousseau, J. (1992). *Del Contrato social. Discurso sobre las ciencias y las artes. Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Ruiz, C. (Ed.). (2008). *Educación y Derechos Humanos desde la participación a la convivencia*. Madrid, España: Fundación SM.
- Sánchez, J., Castaño, O. Y. y Tamayo, O. (2015). La argumentación metacognitiva en el aula de ciencias. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (2), 1153-1168. Recuperado el 20 de mayo de 2017 en [http://revistalatinamericanaumanizales.cinde.org.co/wp-content/uploads/2015/08/La-argumentación\\_vol13n2a42.pdf](http://revistalatinamericanaumanizales.cinde.org.co/wp-content/uploads/2015/08/La-argumentación_vol13n2a42.pdf)



- Santisteban, A. y Pagès, J. (2009): La educación política de los jóvenes: una investigación en didáctica de las ciencias sociales. En AVILA. R. M<sup>a</sup>/BORGHI, B./MATTOZZI, I. (a cura di): *La educación de la ciudadanía europea y la formación del profesorado*. Un proyecto educativo para la “estrategia de Lisboa”. Bologna. Pàtron editore, 101-108.
- Santisteban, A. (Ed.). (2014). *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria. Ciencias Sociales para aprender, pensar y actuar*. Madrid, España: Editorial Síntesis.
- Santiuste, V. (1985). Introducción crítica al Programa para el desarrollo de la Filosofía para niños. *Diálogo filosófico*, 3, 365-376.
- Santiuste, V. (1990). Teoría del lenguaje. *Revista complutense de educación*, 1 (3), 435-450.
- Santiuste, V. (1998). Lenguaje y Dificultades de aprendizaje. En V., Santiuste y J. Beltrán (Eds.), *Dificultades de aprendizaje* (pp. 99-120). Madrid, España: Síntesis.
- Santiuste, V. (coord.). (2001). *El pensamiento crítico en la práctica educativa*. Madrid, España. Ediciones Fugaz.
- Santiuste, V. (2002). Determinación experimental de la hipótesis de constancia sintáctica en el proceso lingüístico. *Revista de psicología y aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, 46 (4), 405-409.
- Santiuste, V. y Santiuste Díaz, M. (2008). Consistencia epistémica del síndrome de Dificultades del Aprendizaje. *Universitas Psychologica*, 7 (3), 655-672.
- Santos, M. (1993). La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. *Investigación en la escuela*, nº20, 23-35.
- Santos, M. (1993). Espacios escolares. *Cuadernos de Pedagogía* nº 217, 55-59. Recuperado el 3 de mayo de 2017 en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=35630>



- Savater, F. (2014). *¡No te prives! Defensa de la Ciudadanía*. Barcelona, España: Ariel.
- Skinner, B. (2001). *Walden Dos. Hacia una sociedad científicamente construida*. Barcelona, España: Martinez Roca.
- Slater, B. (2011). Citizenship Education Using Rational Decision Making. En S. Totten y J. Pedersen (Eds.). (2011). *Teaching and Studying Social Issues. Major Programs and Approaches*. (pp. 43-65). United States of America: Information Age Publishing, Inc.
- Spicer, K. y Hanks, W. (1995). *Multiple measures of critical thinking and predisposition in assessment of critical thinking*. Documento presentado en the Annual Meeting of the Speech Communication, San Antonio Texas, United States of America. Recuperado el 2 de mayo de 2017 en <https://eric.ed.gov/?id=ED391185>
- Steinberg, S. (2008). Prólogo. En P. McLaren y J. Kincheloe (Ed.), *Pedagogía crítica: de qué hablamos, dónde estamos*, (pp. 13-15). Barcelona, España: Graó.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid, España: Morata.
- Stuart, R. (2008). Evaluación de la actuación docente del profesorado universitario en el nuevo plan de estudios en la facultad de cultura física de Cienfuegos, Cuba. La Habana, CU: *Editorial Universitaria*. Recuperado el día 9 de noviembre de 2016 de <http://0-www.ebrary.com.jabega.uma.es>
- Swartz, R. (Ed). (2008). *El aprendizaje basado en el pensamiento. Cómo desarrollar en los alumnos las competencias del siglo XXI*. Unión Europea: Editorial S.M.
- Tamayo, O. (2012). La argumentación como constituyente del pensamiento crítico en niños. *Revista Hallazgos*, 9(17), 211–233.

- Torres, G., Guzmán, G. Y Arévalo, E. (2007). *Manifestaciones individuales de pensamiento crítico en los estudiantes de la Universidad Antonio Nariño, Ibagué*. (Tesis doctoral). Universidad de Manizales, Manizales. Colombia.
- Touraine, A. (1993). *Crítica de la modernidad*. Madrid, España: Fondo De Cultura Económica De España.
- Tsui, L. (1999) Research in Higher Education: Courses and instruction affecting critical thinking. *Research in Higher Education*, 40 (2), 185-200. Recuperado el 4 de mayo de 2017 en <https://eric.ed.gov/?id=EJ584033>
- Tylor, E. (1975). La Ciencia de la Cultura. En J. Kahn. (Ed.), *El Concepto de Cultura: Textos Fundamentales*. (pp. 29-46). Barcelona, España: Anagrama.
- Tylor, E. (1997). *Cultura primitiva I*. (Los orígenes de la cultura). Madrid, España: Ayuso.
- UNESCO (1998) *Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura Conferencia Mundial sobre la Educación Superior: La educación superior en el siglo XXI Visión y Acción Tomo I Informe Final*. (Documento de trabajo de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior) Paris, Francia: UNESCO, 1998 Recuperado el día 6 de octubre de 2016 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf>
- UNESCO (2009) Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. *La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo* (8 de julio). Recuperado el día 6 de octubre de 2016 de [http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado\\_es.pdf](http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf)
- Universidad de Málaga. (2013). Documento de verificación de títulos oficiales para la ordenación de las Enseñanzas Universitarias Oficiales. (2501977). Recuperado el 20 de junio de 2017 en [https://www.uma.es/media/tinyimages/file/Graduado-a\\_en\\_Educacion\\_Primeria\\_ultima\\_Memoria\\_VERIFICADA.pdf](https://www.uma.es/media/tinyimages/file/Graduado-a_en_Educacion_Primeria_ultima_Memoria_VERIFICADA.pdf)
- Valenzuela, J., y Nieto A. (1997) Motivación y Pensamiento Crítico: Aportes para el estudio de esta relación. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción - REME*

Volumen XI Número 28. Recuperado el día 27 de septiembre de 2016 de <http://reme.uji.es/articulos/numero28/article3/texto.html>

Vargas, A. (2010). *El desarrollo del pensamiento crítico en los alumnos de la novena grado del año escolar 2008-2009 de la Escuela Americana de Tegucigalpa: Una Mirada al desarrollo curricular de la asignatura de estudios sociales*. (Tesis doctoral). Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society*. Cambridge: Harvard University Press.

Vygotsky, L. (1993) *Pensamiento y Lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas* (Roger, M Trad.) Buenos Aires, Argentina: Ediciones Librerías Fausto,

Walton, D. (2006). *Fundamentals of critical argumentation*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.

Weiner, E. (2008). La pedagogía crítica y la crisis de la imaginación. En P. McLaren y J. Kincheloe (Ed.), *Pedagogía crítica: de qué hablamos, dónde estamos*, (pp. 89-116). Barcelona, España: Graó.

Yenawine, P. (1997). *Visual Thinking Strategies*. New York, United States of America. Recuperado el día 11 de noviembre de 2016 de <http://www.vtshome.org/research/visual-thinking>

Yenawine, P. (1998). Visual Art and Student-Centered Discussions, *Theory Into Practise*, 37:4, 314-321. Doi: <http://dx.doi.org/10.1080/00405849809543821>

Zambrano, M. (2007). *El espejo de las aulas*. En: Filosofía y Educación. Manuscritos. Málaga, España: Ágora.

[Fotografía nº1 titulada «¿Desigualdades?» de Getty] (Ciudad de Panamá. 9 de marzo 2016) Artículo de Marcelo Justo de la cadena BBC mundo. Recuperado el día 16 de noviembre de [http://www.bbc.com/mundo/noticias/2016/03/160308\\_america\\_latina\\_economia\\_desigualdad\\_ab](http://www.bbc.com/mundo/noticias/2016/03/160308_america_latina_economia_desigualdad_ab)

[Fotografía nº2 titulada «Un país sin memoria»] (Revista la Marea. 3 de abril de 2015)

Recuperado el día 7 de abril 2015 de

<https://twitter.com/hdcarrefour/status/584063875454214145>

# *ANEXOS*



UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA

## ANEXO I: CUESTIONARIO DE PENSAMIENTO CRÍTICO (CPC 2)

Mención \_\_\_\_\_ Curso \_\_\_\_\_

Edad \_\_\_\_\_ Sexo \_\_\_\_\_ Contacto (e-mail/móvil, para participar en un grupo de reflexión, entrevista) \_\_\_\_\_

Recibiste Educación para la Ciudadanía en Primaria / Secundaria / Ambas (redondear)

Otros estudios (universitarios, formación profesional, idiomas, etc.) \_\_\_\_\_

EL cuestionario está constituido por 30 ítems con valores de uno (1) a cinco (5) siendo:

1 En Total Desacuerdo

2 En Desacuerdo

3 A veces

4 De Acuerdo

5 Totalmente De Acuerdo

Número	AFIRMACIÓN	1	2	3	4	5
1	Cuando un autor expone varias posibles soluciones a un problema, valoro la utilidad de cada una de ellas.					
2	Cuando leo la opinión o una tesis que está de acuerdo con mi punto de vista, tomo partido por ella sin considerar otras posibles razones, contrarias a la misma					
3	Cuando expongo oralmente una idea que no es mía, menciono las fuentes					
4	Cuando busco información para redactar un trabajo, juzgo sin las fuentes que manejo son fiables o no.					
5	En mis trabajos escritos, además de la tesis principal sobre el tema, expongo opiniones alternativas de otros autores y fuentes.					
6	Cuando debo redactar un trabajo, expongo interpretaciones alternativas de un mismo hecho, siempre que sea posible					
7	Cuando leo la interpretación de un hecho, me pregunto si existen interpretaciones alternativas.					
8	Cuando un problema tiene varias posibles soluciones, soy capaz de exponerlas oralmente, especificando sus ventajas e inconvenientes.					
9	Cuando un problema tiene varias posibles soluciones, soy capaz de exponerlas por escrito, especificando sus ventajas e inconvenientes.					

10	Cuando escribo las conclusiones de un trabajo, justifico claramente cada una de ellas.					
11	Cuando un autor expone una solución a un problema, valoro si ha expuesto también todas las condiciones necesarias para ponerla en práctica.					
12	Cuando leo una opinión o una tesis, no tomo partido por ella hasta que dispongo de suficiente evidencia o razones que la justifiquen.					
13	Cuando leo un texto, identifico claramente la información irrelevante y prescindo de ella.					
14	En los debates, sé justificar adecuadamente por qué considero aceptable o infundada, una opinión.					
15	Cuando participo en un debate, me pregunto si hay interpretaciones alternativas de un mismo hecho.					
16	Cuando leo un texto argumentativo, identifico claramente los argumentos que corroboran o refutan una tesis.					
17	Cuando leo algo con lo que no estoy de acuerdo, busco razones contrarias a lo que se expone en el texto.					
18	Verifico la lógica interna de los textos que leo.					
19	Cuando un autor expone varias posibles soluciones a un problema, valoro si a todas ellas son igualmente posibles de poner en práctica.					
20	En los debates, busco ideas alternativas a las que han sido manifestadas.					
21	Sé extraer conclusiones fundamentales de los textos que leo.					
22	Cuando leo algo con lo que no estoy de acuerdo, considero que puedo estar equivocado y que sea el autor el que tenga razón.					
23	Cuando escribo sobre un tema, diferencio claramente entre hechos y opiniones.					
24	Sé diferenciar las opiniones en los textos que leo.					
25	Me planteo si los textos que leo dicen algo que esté vigente hoy en día.					
26	Cuando debo argumentar por escrito sobre un tema, expongo razones tanto a favor como en contra del mismo.					
27	En los debates, sé expresar con claridad mi punto de vista.					
28	Cuando leo un texto, sé si el autor trata de dar una opinión, exponer un problema y sus soluciones, explicar unos hechos, etc.					
29	Cuando expongo por escrito una idea que no es mía, menciona las fuentes de las que proviene.					
30	Cuando leo un texto, identifico claramente la información relevante.					

Fuente: Santiuste et al. (2001)



## ANEXO II : DIMENSIÓN DIALÓGICA Y SUSTANTIVA

LEER SUSTANTIVO	17	Cuando leo algo con lo que no estoy de acuerdo, busco razones contrarias a lo que se expone en el texto.
	24	Sé diferenciar los hechos y las opiniones en los textos que leo.
	30	Cuando leo un texto, identifico claramente la información relevante.
	13	Cuando leo un texto, identifico claramente la información irrelevante.
	16	Cuando leo un texto argumentativo, identifico claramente los argumentos que corroboran o refutan una tesis.
	21	Sé extraer conclusiones fundamentales de los textos que leo.
	1	Cuando un autor expone varias posibles soluciones a un problema, valoro la utilidad de cada una de ellas.
	19	Cuando un autor expone varias posibles soluciones a un problema, valoro si todas ellas son igualmente posibles de poner en práctica.
	11	Cuando un autor expone una solución a un problema, valoro si ha expuesto también todas las condiciones necesarias para ponerla en práctica.
	28	Cuando leo un texto, sé si el autor trata de dar una opinión, exponer un problema y sus soluciones, explicar unos hechos, etc.
	18	Verifico la lógica interna de los textos que leo.
	25	Me planteo si los textos que leo dicen algo que esté vigente hoy en día.

ESCUCHAR Y EXPRESAR ORALMENTE (SUSTANTIVO)	27	En los debates, sé expresar con claridad mi punto de vista.
	14	En los debates, sé justificar adecuadamente por qué considero aceptable o fundamentada una opinión.
	3	Cuando expongo oralmente una idea que no es mía, menciono las fuentes de las que proviene.
	8	Cuando un problema tiene varias posibles soluciones, soy capaz de exponerlas oralmente, especificando sus ventajas e inconvenientes.

EXPRESAR POR ESCRITO (SUSTANTIVO)	10	Cuando escribo las conclusiones de un trabajo, justifico claramente cada una de ellas.
	26	Cuando debo argumentar por escrito sobre un tema, expongo razones tanto a favor como en contra del mismo.
	23	Cuando escribo sobre un tema, diferencio claramente entre hechos y opiniones.
	4	Cuando busco información para redactar un trabajo, juzgo si las fuentes que manejo son fiables.
	9	Cuando un problema tiene varias posibles soluciones, soy capaz de exponerlas por escrito, especificando sus ventajas e inconvenientes.
	29	Cuando expongo por escrito una idea que no es la mía, menciono las fuentes de las que proviene

LEER (DIALÓGICO)	22	Cuando leo algo con lo que no estoy de acuerdo, considero que puedo estar equivocado y que sea el autor el que tenga la razón.
	12	Cuando leo una opinión o una tesis, no tomo partido por ella hasta que dispongo de suficiente evidencia o razones que la justifiquen.
	2	Cuando leo una opinión o una tesis que está de acuerdo con mi punto de vista, tomo partido por ella sin considerar otras posibles razones contrarias a la misma.
	7	Cuando leo la interpretación de un hecho, me pregunto si existen interpretaciones alternativas.

EXPRESAR POR ESCRITO (DIALÓGICO)	5	En mis trabajos escritos, además de la tesis principal sobre el tema, expongo opiniones alternativas de otros autores y fuentes.
	6	Cuando debo redactar un trabajo, expongo interpretaciones alternativas de un mismo hecho, siempre que sea posible.

ESCUCHAR Y EXPRESAR ORALMENTE (DIALÓGICO)	20	En los debates, busco ideas alternativas a las que ya han sido manifestadas
	15	Cuando participo en un debate, me pregunto si hay interpretaciones alternativas de un mismo hecho.

Fuente: Santiuste et al. (2001)



### **ANEXO III: RESULTADOS DE LOS DATOS DEL CUESTIONARIO DEL PRIMER CURSO.**

El alumnado respondió de manera individual el Cuestionario de Pensamiento Crítico (CPC2), elaborado por Santiuste *et al.* (2001), integrado por treinta afirmaciones en una escala de respuesta de 1 a 5, siendo (1) Total Desacuerdo, (2) Desacuerdo, (3) A veces, (4) Acuerdo y (5) Total Acuerdo. En la tabla 7 se puede apreciar la media, moda, mediana, desviación típica y varianza que corresponde a cada uno de las treinta afirmaciones de la prueba, según la escala de respuesta de 1 a 5.

Como puede apreciarse en la tabla 21 la media de respuesta más baja corresponde al ítem número 2 de la prueba ( $M= 2,67$ ), el cual según las escalas teóricas definidas por los autores corresponde a Leer Dialógico. Por su parte, la media más alta corresponde al ítem 4, correspondientes a Expresar por Escrito (Sustantivo).

La moda en la mayoría de las afirmaciones es la respuesta número 4, destacan en las afirmaciones números 3 y 4 con la mayoría de respuesta de 5, corresponde Escuchar y Expresar oralmente (Sustantivo) y a Expresar por Escrito (Sustantivo). La mayor dispersión se localiza en las afirmaciones número 3 y 4 con un 1.14, correspondiente a Escuchar y Expresar oralmente (Sustantivo) y Expresar por Escrito (Sustantivo). Le sigue la menor dispersión de la afirmación número 30 con 0.83, pertenece a Leer (Sustantivo).

El valor máximo se localiza en todas las afirmaciones, con respuesta número 5. El valor mínimo se localiza en la afirmación número 29 con un mínimo de la segunda respuesta, correspondiente a Expresar por Escrito (Sustantivo).

Tabla 21  
 Datos estadísticos de cada afirmación del primer curso

	CPC1	CPC2	CPC3	CPC4	CPC5	CPC6	CPC7	CPC8	CPC9	PC10
<b>Total</b>	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120
<b>Moda</b>	4	3	5	5	3	3	4	4	4	4
<b>Media</b>	3,85	2,67	3,63	3,94	3,52	3,34	3,48	3,64	3,74	3,86
<b>Desviación estándar</b>	0,82	0,98	1,14	1,14	0,96	0,96	1,00	0,93	0,95	0,90
<b>Mediana</b>	4	3	4	4	4	3	4	4	4	4
<b>Varianza</b>	0,67	0,96	1,29	1,30	0,92	0,92	0,99	0,87	0,90	0,81
<b>Mínimo</b>	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1
<b>Máximo</b>	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5

	CPC11	CPC12	CPC13	CPC14	CPC15	CPC16	CPC17	CPC18	CPC19	CPC20
<b>Total</b>	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120
<b>Moda</b>	4	4	4	4	4	3	3	3	4	4
<b>Media</b>	3,27	3,47	3,67	3,77	3,61	3,48	3,43	3,19	3,43	3,48
<b>Desviación estándar</b>	0,95	1,01	0,95	0,86	0,97	0,99	1,05	0,98	0,97	1,00
<b>Mediana</b>	3	3,5	4	4	4	3	3	3	4	4
<b>Varianza</b>	0,90	1,02	0,90	0,74	0,95	0,97	1,10	0,96	0,94	0,99
<b>Mínimo</b>	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1
<b>Máximo</b>	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5

	CPC21	CPC22	CPC23	CPC24	CPC25	CPC26	CPC27	CPC28	CPC29	CPC30
<b>Total</b>	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120
<b>Moda</b>	3	4	4	4	4	4	4	3	4	4
<b>Media</b>	3,68	3,38	3,76	3,76	3,58	3,70	3,60	3,61	3,88	3,87
<b>Desviación estándar</b>	0,94	1,03	0,89	0,91	1,10	0,97	0,96	0,91	0,98	0,83
<b>Mediana</b>	4	3	4	4	4	4	4	3	4	4
<b>Varianza</b>	0,89	1,06	0,79	0,82	1,22	0,93	0,93	0,83	0,96	0,69
<b>Mínimo</b>	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1
<b>Máximo</b>	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5

Fuente: Elaboración Propia.



A continuación, se presentan los datos de cada afirmación junto con los porcentajes de respuesta para cada uno de los valores de la escala.

Tabla 22  
CPCI “Cuando un autor expone varias posibles soluciones a un problema, valoro la utilidad de cada una de ellas” de primer curso

Respuestas	Frecuencia	Porcentajes	Porcentaje acumulado
1	1	1%	1%
2	3	3%	4%
3	34	28%	32%
4	53	44%	76%
5	29	24%	100,00%
TOTAL	120	100%	

Fuente: Elaboración Propia.

Como se puede apreciar en la tabla 22 esta afirmación de *Leer (Sustantivo)* se localiza en torno al 44% de los estudiantes que han optado por dar respuesta a de acuerdo (4), le sigue con un 28% de a veces (3) y con un 24% de estar totalmente de acuerdo (5), y con un 4% están las respuestas de totalmente en desacuerdo (1) y en desacuerdo (2), siendo este porcentaje muy bajo con respecto a este punto.

Tabla 23  
CPC2 “Cuando leo una opinión o una tesis que está de acuerdo con mi punto de vista, tomo partido por ella sin considerar otras posibles razones, contrarias a la misma” de primer curso

Respuestas	Frecuencia	Porcentajes	Porcentaje acumulado
1	27	23%	23%
2	37	31%	53%
3	39	33%	86%
4	13	11%	97%
5	4	3%	100%
TOTAL	120	100%	

Fuente: Elaboración Propia.

En la tabla 23, contrariamente a las respuestas dadas en la afirmación anterior, como se observa en la tabla 6.13 la mayoría de las respuestas se ubican entre estar a veces (3) y en desacuerdo (2) con un 64%. Le siguen la respuesta de estar en totalmente en desacuerdo (1) con un 23%, y por último están las respuestas de estar de acuerdo (4) y

totalmente de acuerdo (5) con 14%. Esta afirmación de *Leer (Dialógico)*, no suelen tomar partido de la opinión del autor y apoyar la propia.

Tabla 24

CPC3 “Cuando expongo oralmente una idea que no es mía, menciono las fuentes de las que proviene” de primer curso

Respuestas	Frecuencia	Porcentajes	Porcentaje acumulado
1	3	3%	3%
2	17	14%	17%
3	32	27%	43%
4	37	31%	74%
5	31	26%	100%
TOTAL	120	100%	

Fuente: Elaboración Propia.

En la tabla 24 se representa la destreza de *Escuchar y expresar oralmente (Sustantivo)* hacer referencia a cuando se exponen las ideas propias diferenciadas de la de los autores en torno a un 31% está de acuerdo (3), le sigue con un 27% y 26% en estar de acuerdo (4) y totalmente de acuerdo (5) para citar las fuentes. El dato relevante es el de 17% de estar totalmente en desacuerdo (1) y en desacuerdo (2) con no indicar los datos de origen de las investigaciones realizadas por los estudiantes.

Tabla 25

CPC4 “Cuando busco información para redactar un trabajo, juzgo si las fuentes que manejo son fiables o no” de primer curso

Respuestas	Frecuencia	Porcentajes	Porcentaje acumulado
1	5	4%	4%
2	7	6%	10%
3	20	17%	27%
4	28	23%	50%
5	60	50%	100%
TOTAL	120	100%	

Fuente: Elaboración Propia.

La tabla 25 corresponde a *Expresar por escrito (Sustantivo)*, las repuestas de los estudiantes se ubican con el 73% especialmente en estar de acuerdo (4) y totalmente de acuerdo (5), le sigue con un 17% a veces estar de acuerdo (3) y con un 10% el



alumnado que está en desacuerdo (2) o totalmente en desacuerdo (1). Analizando y comparando con la afirmación anterior no coincide mucho si la mayoría de los estudiantes validan las fuentes de consulta para exponerlas en sus trabajos.

Tabla 26  
CPC5 “En mis trabajos escritos, además de la tesis principal sobre el tema, expongo opiniones alternativas de otros autores y Fuentes” de primer curso

Respuestas	Frecuencia	Porcentajes	Porcentaje acumulado
1	2	2%	2%
2	17	14%	16%
3	29	24%	40%
4	30	25%	65%
5	42	35%	100%
TOTAL	120	100%	

Fuente: Elaboración Propia.

La tabla 26 hace referencia a la exposición de opiniones alternativas, *Expresar por Escrito (Dialógico)*, las respuestas están divididas casi equitativamente entre el total desacuerdo (1) con un 2%, a veces (2) con un 24%, estar en total acuerdo (4) con un 25% y totalmente de acuerdo (5) con un 35%. Cabe señalar cómo los porcentajes más altos de cada uno de los dos grupos se ubican en torno a de acuerdo y totalmente de acuerdo. Posiblemente esta afirmación da cuenta de la importancia del estudiante tiene hacia ir más allá de lo exigido por el profesorado.

Tabla 27  
CPC6 “Cuando debo redactar un trabajo, expongo interpretaciones alternativas de un mismo hecho, siempre que sea posible” de primer curso

Respuestas	Frecuencia	Porcentajes	Porcentaje acumulado
1	4	3%	3%
2	13	11%	14%
3	58	48%	63%
4	32	27%	89%
5	13	11%	100%
TOTAL	120	100%	

Fuente: Elaboración Propia.

La tabla 27 corresponde igualmente a *Expresar por Escrito (Dialógico)*, muestra como en el punto anterior la división casi equitativa entre llevarlo a cabo, estar de

acuerdo a veces (3) con un 48% y no hacerlo salvo en ocasiones excepcionales con un 3% (1), siendo particularmente bajo este último porcentaje. Como bien se ha podido observar hasta el momento, la tendencia de respuesta de las afirmaciones correspondientes a la Dimensión Dialógica tiende a distribuirse de esta manera.

Tabla 28  
CPC7 “Cuando leo la interpretación de un hecho, me pregunto si existen interpretaciones alternativas” de primer curso

Respuestas	Frecuencia	Porcentajes	Porcentaje acumulado
1	5	4%	4%
2	11	9%	13%
3	25	21%	34%
4	69	58%	92%
5	10	8%	100%
TOTAL	120	100%	

Fuente: Elaboración Propia.

En la tabla 28 *Leer (Dialógico)* representado en la tabla 14, muestra una tendencia similar a la que se observa en las afirmaciones correspondientes a la Escritura Dialógica. Así, con un 58% el alumnado respondió en estar de acuerdo (4), con un 21% de estar a veces (3), con un 8% de estar totalmente de acuerdo (5), con un 13% en estar totalmente en desacuerdo (1) y en desacuerdo (2). Una vez más, los porcentajes más alto se localizan en el grupo que no están conforme en que existan otras interpretaciones a parte de la del propio autor.

Tabla 29  
CPC8 “Cuando un problema tiene varias posibles soluciones, soy capaz de exponerlas oralmente, especificando sus ventajas e inconveniente” de primer curso

Respuestas	Frecuencia	Porcentajes	Porcentaje acumulado
1	0	0%	0%
2	12	10%	10%
3	31	26%	36%
4	55	46%	82%
5	22	18%	100%
TOTAL	120	100%	

Fuente: Elaboración Propia.

En la 29 las respuestas a esta afirmación presentadas en la tabla 15, se vuelcan totalmente en el dato de estar de acuerdo (4) con un 46% de las respuestas dadas, le sigue con un 26% de estar a veces de acuerdo (3), con un 18% de estar totalmente de acuerdo (5) y con un 0% de estar en desacuerdo (2) y totalmente en desacuerdo (1). Las respuestas a esta afirmación se localizan en la destreza de *Escuchar y Expresar oralmente (Sustantivo)*.

Tabla 30

CPC9 “Cuando un problema tiene varias posibles soluciones, soy capaz de exponerlas por escrito, especificando sus ventajas e inconvenientes” de primer curso

Respuestas	Frecuencia	Porcentajes	Porcentaje acumulado
1	3	2%	2%
2	19	14%	17%
3	28	21%	38%
4	60	45%	83%
5	22	17%	100%
TOTAL	132	100%	

Fuente: Elaboración Propia.

En la tabla 30 seguimos en el mismo sentido que la afirmación anterior, *Expresar por Escrito (Sustantivo)*, cuanto con un alto porcentaje si se unen las respuestas de estar de acuerdo (4) y totalmente de acuerdo (5) con un 62%. Le sigue con un 21% de estar de acuerdo (3) y con un 16% de estar en desacuerdo (2) y totalmente en desacuerdo (1). Coincidiendo en las partes de las respuestas del número 4 y 5 que están parcialmente distribuidos los porcentajes.

Tabla 31

CPC10 “Cuando escribo las conclusiones de un trabajo, justifico claramente cada una de ellas” de primer curso

Respuestas	Frecuencia	Porcentajes	Porcentaje acumulado
1	2	2%	2%
2	6	5%	7%
3	52	43%	50%
4	37	31%	81%
5	23	19%	100%
TOTAL	120	100%	

Fuente: Elaboración Propia.

En la tabla 31 correspondiente al *Expresar por Escrito (Sustantivo)*, muestra un incremento en el porcentaje de respuesta 74%, entre los puntajes de estar de acuerdo (4) y totalmente de acuerdo (5). Resulta particularmente alto el porcentaje correspondiente a estar de acuerdo (3) con un 43%, respecto a los porcentajes en las otras alternativas, queda la duda que la mitad del alumnado haya respondido a esta afirmación con esta respuesta, ya que las conclusiones siempre se deben de justificar. Esta afirmación se ve complementado por la tendencia de respuesta de la afirmación número 14, correspondiente a *Expresar oralmente (Sustantivo)*.

Tabla 32  
CPC11 “Cuando un autor expone una solución a un problema, valoro si ha expuesto también todas las condiciones necesarias para ponerla en práctica” de primer curso

Respuestas	Frecuencia	Porcentajes	Porcentaje acumulado
1	3	3%	3%
2	19	16%	18%
3	49	41%	59%
4	40	33%	93%
5	9	8%	100%
TOTAL	120	100%	

Fuente: Elaboración Propia.

En la tabla 32 a diferencia de la tendencia observada en otras afirmaciones correspondientes al *Leer (Sustantivo)* representado en la tabla 18 se observa en este una distribución casi equitativa de las respuestas entre el desacuerdo total (1) con un 3%, a veces (3) con un 41% y el acuerdo (4) y total acuerdo (5), con un porcentaje de 41% en estas últimas. Cabe señalar que el mayor porcentaje de respuesta se agrupa en torno a veces (3), respuestas donde se concentra casi la mitad de ellas.

Tabla 33  
CPC12 “Cuando leo una opinión o una tesis, no tomo partido por ella hasta que dispongo de suficiente evidencia o razones que la justifiquen” de primer curso

Respuestas	Frecuencia	Porcentajes	Porcentaje acumulado
1	4	3%	12%
2	10	8%	58%
3	60	50%	76%
4	31	26%	38%
5	15	13%	113%
TOTAL	120	100%	

Fuente: Elaboración Propia.



En la tabla 33 en el *Leer (Dialógico)* nuevamente distribuyen casi la totalidad de las respuestas entre a veces de acuerdo (3) con un 50%, le sigue con un 39% total acuerdo (5) y de acuerdo (4). Y con un 11% se localizan en estar en desacuerdo (2) y totalmente en desacuerdo (1). Es evidente que casi más del 80% de los estudiantes tengan que indagar y confirmar los datos de las fuentes para que estas sean fiables y poder contrastarlas para ponerlas en evidencia cuando de lugar.

Tabla 34  
CPC13 “Cuando leo un texto, identifico claramente la información irrelevante y prescindo de ella” de primer curso

Respuestas	Frecuencia	Porcentajes	Porcentaje acumulado
1	0	0%	0%
2	12	10%	10%
3	53	44%	54%
4	34	28%	83%
5	21	18%	100%
TOTAL	120	100%	

Fuente: Elaboración Propia.

En la tabla 34 se identifica la información irrelevante de un texto, *Leer (Sustantivo)*, sugiere una distribución heterogénea en las respuestas, en estar en total de acuerdo (5), y de acuerdo (4) y a veces (3) con un 90%. El restante 10% corresponde a estar en desacuerdo (2) cuando lee el texto, y sabe identificar claramente la información irrelevante y prescindir de ella.

Tabla 35  
CPC14 “En los debates, sé justificar adecuadamente por qué considero aceptable o infundada una, opinión” de primer curso

Respuestas	Frecuencia	Porcentajes	Porcentaje acumulado
1	0	0%	0%
2	7	6%	6%
3	46	38%	44%
4	52	43%	88%
5	15	13%	100%
TOTAL	120	100%	

Fuente: Elaboración Propia.

En la tabla 35 se presenta la dimensión de *Escuchar y Expresar Oralmente (Sustantivo)*, marca un incremento en los porcentajes de respuesta correspondientes a los puntajes acuerdo (4) con un 43%, el total acuerdo (5) con tan solo el 13%, y con estar a veces de acuerdo con un 38%, le sigue con tan solo el 6% de estar en desacuerdo (2). Esto es coherente con la tendencia de respuesta de la afirmación número 10, el cual indaga en el mismo sentido, pero en relación con *Escritura (Sustantiva)*.

Tabla 36  
CPC15 “Cuando participo en un debate, me pregunto si hay interpretaciones alternativas de un mismo hecho” de primer curso

Respuestas	Frecuencia	Porcentajes	Porcentaje acumulado
1	2	2%	2%
2	15	13%	14%
3	38	32%	46%
4	44	37%	83%
5	21	18%	100%
TOTAL	120	100%	

Fuente: Elaboración Propia.

En la tabla 36 en *Escuchar-Expresar oralmente (Dialógico)*, el mayor porcentaje de respuesta se ubican prácticamente en torno a las repuestas de: estar a veces (3), estar de acuerdo (4) y estar totalmente de acuerdo (5) con un total de un 85%, el restante 15% se reparten entre estar en desacuerdo (2) y totalmente en desacuerdo (1). La distribución no discrepa de la anterior afirmación cuando el alumnado posee la capacidad de buscar dicha información para poder llegar a fundamentar su tesis o argumentación referidas a un mismo hecho.

Tabla 37  
CPC16 “Cuando leo un texto argumentativo, identifico claramente los argumentos que corroboran o refutan una tesis” de primer curso

Respuestas	Frecuencia	Porcentajes	Porcentaje acumulado
1	2	2%	2%
2	13	11%	13%
3	48	40%	53%
4	39	33%	85%
5	18	15%	100%
TOTAL	120	100%	

Fuente: Elaboración Propia.



La respuesta de la tabla 37 corresponden *Leer (Sustantivo)*, se ubican entre estar de acuerdo (4) y totalmente de acuerdo (5) con un 48%, con un 40% corresponde con a veces de acuerdo (3), y tan solo el 13% corresponde a estar en desacuerdo (2) y totalmente en desacuerdo (5). Es de interés el dato que el 40% es «a veces» sabe identificar los argumentos que refutan una tesis, es de admirar ya que este cuestionario está pasado a principios del curso, tan solo llevan un mes prácticamente de docencia universitaria.

Tabla 38

CPC17 “Cuando leo algo con lo que no estoy de acuerdo, busco razones contrarias a lo que se expone en el texto” de primer curso

Respuestas	Frecuencia	Porcentajes	Porcentaje acumulado
1	1	1%	1%
2	16	13%	14%
3	39	33%	47%
4	50	42%	88%
5	14	12%	100%
TOTAL	120	100%	

Fuente: Elaboración Propia.

La tendencia de respuesta correspondiente en la tabla 38 de *Leer (Sustantivo)*, resulta coherente con aquella de la afirmación número 2, en el cual se indaga si los estudiantes toman partido por una tesis que concuerda con su punto de vista, sin considerar otras posibles explicaciones. En dicha afirmación el 42% de las respuestas se ubicaron estar de acuerdo. Le sigue con un 33% a veces (3), con un 12% de estar totalmente de acuerdo (5) y tan solo un 14% está en desacuerdo (2) y totalmente en desacuerdo (1).

Tabla 39

CPC18 “Verifico la lógica interna de los textos que leo” de primer curso

Respuestas	Frecuencia	Porcentajes	Porcentaje acumulado
1	4	3%	3%
2	24	20%	23%
3	53	44%	68%
4	30	25%	93%
5	9	8%	100%
TOTAL	120	100%	

Fuente: Elaboración Propia.

En la tabla 39 las respuestas a este *Leer (Sustantivo)* representados en la tabla 25 se distribuye de manera que con tan solo un 8% está totalmente de acuerdo (5) en verificar la lógica interna de los textos que se lee el alumnado.

Le sigue con un 25% de estar de acuerdo (4), con un 44% de estar de a veces de acuerdo (3), con un 23% de estar en desacuerdo (2) y totalmente en desacuerdo (1).

Tabla 40

CPC19 “Cuando un autor expone varias posibles soluciones a un problema, valoro si todas ellas son igualmente posibles de poner en práctica” de primer curso

Respuestas	Frecuencia	Porcentajes	Porcentaje acumulado
1	4	3%	3%
2	13	11%	14%
3	38	32%	46%
4	52	43%	89%
5	13	11%	100%
TOTAL	120	100%	

Fuente: Elaboración Propia.

En la tabla 40 corresponde con *Leer (Sustantivo)* se valora de forma que hay más de la mitad del alumnado con un 86%, están de veces de acuerdo (3), de acuerdo (4) y totalmente de acuerdo (5) en buscar soluciones ante un hecho expuesto por el autor del texto y que esas soluciones son posibles de poner en práctica. Con un 14% están en desacuerdo (2) y totalmente en desacuerdo (1) para valorar dichas soluciones adaptadas a la realidad para solucionar el problema.

Tabla 41

CPC20 “En los debates, busco ideas alternativas a las que ya han sido manifestadas” de primer curso

Respuestas	Frecuencia	Porcentajes	Porcentaje acumulado
1	3	3%	3%
2	19	16%	18%
3	37	31%	49%
4	44	37%	86%
5	17	14%	100%
TOTAL	120	100%	

Fuente: Elaboración Propia.



En lo que respecta a la tabla 41 referente a la afirmación de *Escuchar y Expresar oralmente (Dialógico)*, los porcentajes en torno al 14% en estar totalmente de acuerdo (5), con un 37% se decanta por estar de acuerdo (4), con un 31% por estar a veces de acuerdo, y con un 19% en estar totalmente en desacuerdo (1) y en estar en desacuerdo (2). Es una incertidumbre del por qué los/las estudiantes no se interesan más en saber buscar otras posibles soluciones o simplemente opiniones con respecto a un hecho, básicamente se basan en las mismas opiniones dadas por los propios autores o simplemente por otros pensadores.

Tabla 42  
CPC21 “*Sé extraer conclusiones fundamentales de los textos que leo*” de primer curso

Respuestas	Frecuencia	Porcentajes	Porcentaje acumulado
1	2	2%	2%
2	13	11%	13%
3	40	33%	46%
4	42	35%	81%
5	23	19%	100%
TOTAL	120	100%	

Fuente: *Elaboración Propia.*

En esta afirmación correspondiente a la tabla 42 en *Leer (Sustantivo)* con un 68% correspondiente a veces (3) y con estar de acuerdo (4), le sigue con un 19% de estar totalmente de acuerdo (5) en saber extraer las conclusiones exactas de un texto. Le sigue con un 13% en estar en desacuerdo (2) y totalmente en desacuerdo (1).

Tabla 43  
CPC22 “*Cuando leo algo con lo que no estoy de acuerdo, considero que puedo estar equivocado y que sea el autor el que tenga la razón*” de primer curso

Respuestas	Frecuencia	Porcentajes	Porcentaje acumulado
1	2	2%	2%
2	16	13%	15%
3	42	35%	50%
4	47	39%	89%
5	13	11%	100%
TOTAL	120	100%	

Fuente: *Elaboración Propia.*

En la tabla 43 prácticamente en esta afirmación de *Leer (Dialógico)* presentada en la tabla 29, se puede comprobar como el 85% de los/las estudiantes optaron por estar a veces de acuerdo (3), estar de acuerdo (4) y estar totalmente de acuerdo (5).

Es bastante el porcentaje de estudiantes que consideran un error si no coinciden sus argumentos y la posibilidad de estar equivocados. Le siguen con un 15% de estar en desacuerdo (2) y totalmente en desacuerdo (1).

Tabla 44  
CPC23 “Cuando escribo sobre un tema, diferencia claramente hechos de opiniones” de primer curso

Respuestas	Frecuencia	Porcentajes	Porcentaje acumulado
1	1	1%	1%
2	13	11%	12%
3	25	21%	33%
4	60	50%	83%
5	21	18%	100%
TOTAL	120	100%	

Fuente: Elaboración Propia.

Prácticamente el 50% del estudiantado está de acuerdo (4) en diferenciar hecho y opiniones en un texto. En torno al 18% está totalmente de acuerdo (5). Con un 21% está a veces de acuerdo (3), y con un 12% están totalmente en desacuerdo (1) y en desacuerdo (2). Esta afirmación corresponde a *Expresar por Escrito (Sustantivo)* presentados en la tabla 44.

Tabla 45  
CPC24 “Sé diferenciar los hechos y las opiniones en los textos que leo” de primer curso

Respuestas	Frecuencia	Porcentajes	Porcentaje acumulado
1	4	3%	3%
2	11	9%	13%
3	29	24%	37%
4	52	43%	80%
5	24	20%	100%
TOTAL	120	100%	

Fuente: Elaboración Propia.



Se identifica en la tabla 45 el alto porcentaje con un 43% de estudiantes que han respondido con un estar de acuerdo (4), en saber diferenciar las opiniones de los hechos que leen en los textos. Le sigue con un 24% en a veces (3) y con un 20% en estar totalmente de acuerdo (5) en saber identificarlos. Con un 12% se localiza en las respuestas de estar en desacuerdo (2) y totalmente en desacuerdo (1). Esta afirmación corresponde a la destreza de *Leer (Sustantivo)*.

Tabla 46  
CPC25 “Me planteo si los textos que leo dicen algo que esté vigente hoy en día” de primer curso

<b>Respuestas</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentajes</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
1	5	4%	4%
2	20	17%	21%
3	33	28%	48%
4	40	33%	82%
5	22	18%	100%
<b>TOTAL</b>	<b>120</b>	<b>100%</b>	

Fuente: Elaboración Propia.

Esta tabla 46 representa la afirmación de *Leer (Sustantivo)* hace referencia a si el/la estudiante se plantea si cuando leen los textos pueden indagar si está vigente el tema que se trate en ellos. El 33% piensa que está de acuerdo (4), el 28% se decanta por a veces (3) se lo plantea, el 18% se plantea en estar totalmente de acuerdo (5), el 21% está totalmente en desacuerdo (1) y en desacuerdo (2). Este punto es esencial y fundamental para el alumnado.

Tabla 47  
CPC26 “Cuando debo argumentar por escrito sobre un tema, expongo razones tanto a favor como en contra del mismo” de primer curso

<b>Respuestas</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentajes</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
1	0	0%	0%
2	10	8%	8%
3	37	31%	39%
4	47	39%	78%
5	26	22%	100%
<b>TOTAL</b>	<b>120</b>	<b>100%</b>	

Fuente: Elaboración Propia.

En lo que respecta a la tabla 47 las repuestas que corresponden a *Expresar por Escrito (Sustantivo)* se ubican concretamente en las respuestas de a veces (3), estar de acuerdo (4) y estar totalmente de acuerdo (5) con un 92% del total. Tan solo el 8% está en desacuerdo (2) con exponer las razones tanto a favor como en contra de la argumentación.

Tabla 48  
CPC27 “En los debates, sé expresar con claridad mi punto de vista” de primer curso

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje:	Porcentaje acumulado
1	3	3%	3%
2	12	10%	13%
3	37	31%	43%
4	45	38%	81%
5	23	19%	100%
TOTAL	120	100%	

Fuente: Elaboración Propia.

La tabla 48 representa *Escuchar y Expresar oralmente (Sustantivo)*, el porcentaje más alto hace referencia a 38% de las respuestas de estar de acuerdo (4), le sigue con 31% en a veces (3) estar de acuerdo, con un 19% de estar totalmente de acuerdo (5). Solo el 13% está en desacuerdo (2) y totalmente en desacuerdo (1). Los estudiantes consideran que saben expresar con claridad su opinión con respecto a un tema.

Tabla 49  
CPC28 “Cuando leo un texto, sé si el autor trata de dar una opinión, exponer un problema y sus soluciones, explicar unos hechos, etc.” de primer curso

Respuestas	Frecuencia	Porcentajes	Porcentaje acumulado
1	1	1%	1%
2	17	14%	15%
3	49	41%	56%
4	34	28%	84%
5	19	16%	100%
TOTAL	120	100%	

Fuente: Elaboración Propia.



En la tabla 49 con *Leer (Sustantivo)*, en esta afirmación manifiesta si el alumnado identifica si sabe identificar soluciones, hechos, opiniones, etcétera, con el 41% de los estudiantes han contestado a veces (3) saben identificarlos, un porcentaje bastante alto, aunque no se descarta la mejora en esta afirmación, ya que recordamos que están en el primer curso y llevan un mes de docencia. Le sigue con un 28% a estar de acuerdo (4) y con un 16% de estar totalmente de acuerdo (5). Con un 15% el estudiante no sabe identificarlos, corresponde a estar en desacuerdo (2) y totalmente en desacuerdo (1).

Tabla 50  
CPC29 “Cuando expongo por escrito una idea que no es mía, menciono las fuentes de las que proviene” de primer curso

Respuestas	Frecuencia	Porcentajes	Porcentaje acumulado
1	1	1%	1%
2	14	12%	13%
3	28	23%	36%
4	48	40%	76%
5	29	24%	100%
TOTAL	120	100%	

Fuente: Elaboración Propia.

Las respuestas dadas presentadas en la tabla 50 expone el *Leer (Sustantivo)*, que indica que más de la mitad con un 87% de los encuestados, están en a veces de acuerdo (3), de acuerdo (4) y totalmente de acuerdo (5) en mencionar las fuentes que se consultan para indagar sobre un hecho, opinión, etcétera, mientras que el 13% no cita ni hace referencia a las fuentes consultadas.

Tabla 51  
CPC30 “Cuando leo un texto, identifico claramente la información relevante” primer curso

Respuestas	Frecuencia	Porcentajes	Porcentaje acumulado
1	1	1%	1%
2	5	4%	5%
3	33	28%	33%
4	53	44%	77%
5	28	23%	100%
TOTAL	120	100%	

Fuente: Elaboración Propia.

En la tabla 51 se presenta la dimensión *Leer (Sustantivo)*, solamente el 44% sabe identificar la información relevante cuando lee un texto. Con un 28% estar a veces (3), con un 23% estar totalmente de acuerdo (5) en saber identificar la información relevante. Con un 5% solamente están en desacuerdo (2) y totalmente en desacuerdo (1).

## ANEXO IV: RESULTADOS DE LOS DATOS DEL CUESTIONARIO DEL TERCER CURSO.

El alumnado respondió individualmente el Cuestionario de Pensamiento Crítico (CPC2), elaborado por Santiuste *et al.* (2001), integrado por treinta afirmaciones en una escala de respuesta de 1 a 5, siendo (1) Total Desacuerdo, (2) Desacuerdo, (3) A veces, (4) Acuerdo y (5) Total Acuerdo.

En la tabla 52 se puede apreciar la media, moda, mediana, desviación típica y varianza que corresponde a cada uno de las treinta afirmaciones de la prueba, según la escala de respuesta de 1 a 5.

Se presenta los datos correspondientes a tercer curso, la media de respuesta más baja corresponde al ítem número 2 de la prueba ( $M= 2,70$ ), el cual según las escalas teóricas definidas por los autores corresponde a Leer Dialógico. Por su parte, la media más alta corresponde al ítem 30, correspondientes a Leer Sustantivo. La moda en la mayoría de las afirmaciones es la respuesta número 4, destaca en la afirmación número 4 con la mayoría de respuesta de 5, corresponde a expresar por Escrito-Sustantivo. La mayor dispersión de los datos se observa en: el ítem 4 correspondientes a Expresar por escrito (Sustantivo), y la más baja es la afirmación 28 Leer sustantivo, respectivamente

Tabla 52  
Datos estadísticos de cada afirmación del tercer curso

	CPC1	CPC2	CPC3	CPC4	CPC5	CPC6	CPC7	CPC8	CP9	CP10
<b>Total</b>	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120
<b>Moda</b>	4	3	4	5	4	3	3	4	4	4
<b>Media</b>	3,95	2,70	3,82	3,94	3,74	3,42	3,50	3,73	3,87	3,90
<b>Desviación Estándar</b>	0,76	1,01	1	1,11	0,80	0,83	1,03	0,97	0,80	0,80
<b>Mediana</b>	4	3	4	4	4	3	4	4	4	4
<b>Varianza</b>	0,581	1,010	1	1,24	0,65	0,70	1,05	0,94	0,64	0,65
<b>Mínimo</b>	2	1	1	1	2	1	1	1	2	2
<b>Máximo</b>	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5

	CPC11	CPC12	CPC13	CPC14	CPC15	CPC16	CPC17	CPC18	CPC19	CPC20
<b>Total</b>	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120
<b>Moda</b>	3	4	4	4	4	4	3	3	4	3
<b>Media</b>	3,21	3,39	3,93	3,88	3,60	3,78	3,58	3,34	3,65	3,67
<b>Desviación Estándar</b>	0,91	0,90	0,90	0,82	0,90	0,80	0,90	0,90	0,82	0,79
<b>Mediana</b>	3	3	4	4	4	4	4	3	4	4
<b>Varianza</b>	0,82	0,80	0,80	0,676	0,81	0,64	0,81	0,80	0,67	0,62
<b>Mínimo</b>	1	1	1	2	1	1	1	1	2	2
<b>Máximo</b>	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5

	CPC21	CPC22	CPC23	CPC24	CPC25	CPC26	CPC27	CPC28	CPC29	CPC30
<b>Total</b>	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120
<b>Moda</b>	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4
<b>Media</b>	3,90	3,62	3,81	3,87	3,57	3,64	3,78	3,87	4,06	4,21
<b>Desviación Estándar</b>	0,89	0,92	0,85	0,88	0,92	0,89	0,85	0,72	0,88	0,77
<b>Mediana</b>	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
<b>Varianza</b>	0,79	0,84	0,72	0,77	0,85	0,80	0,72	0,52	0,77	0,59
<b>Mínimo</b>	1	1	2	1	1	1	2	2	1	2
<b>Máximo</b>	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5

*Fuente: Elaboración Propia.*

A continuación, se presentan los datos con los porcentajes de respuesta para cada uno de los valores de la escala, y por cada afirmación del CPC2.

Tabla 53  
CPCI “Cuando un autor expone varias posibles soluciones a un problema, valoro la utilidad de cada una de ellas” de tercer curso

Respuestas	Frecuencia	Porcentajes	Porcentaje acumulado
1	0	0%	0%
2	1	1%	0,83%
3	36	30%	30,83%
4	51	43%	73,33%
5	32	27%	100,00%
<b>TOTAL</b>	<b>120</b>	<b>100%</b>	

*Fuente: Elaboración Propia.*



Puede apreciarse en la tabla 53 representa la afirmación corresponde a *Leer (Sustantivo)*, con un 43% hace referencia a estar de acuerdo (4), le siguen estar a veces de acuerdo (3) con un 30%, con un 27% a estar totalmente de acuerdo (5) y por último estar en desacuerdo (2) y totalmente en desacuerdo (1) con un 1%. Existe la tendencia del alumnado a indagar sobre la utilidad de las alternativas que se pueden presentar cuando un autor expone su argumento. Es muy bajo el dato en que el estudiantado responde con la respuesta en desacuerdo (2) y totalmente en desacuerdo (1).

Tabla 54

CPC2 “Cuando leo una opinión o una tesis que está de acuerdo con mi punto de vista, tomo partido por ella sin considerar otras posibles razones contrarias a la misma” de tercer curso

Respuestas	Frecuencia	Porcentajes	Porcentaje acumulado
1	15	13%	13%
2	27	23%	35%
3	32	27%	62%
4	34	28%	90%
5	12	10%	100%
TOTAL	120	100%	

Fuente: Elaboración Propia.

Contrariamente al análisis de la afirmación anterior en la tabla 54 los resultados están totalmente repartidos en las respuestas, su totalidad se concentran en las respuestas números 2, 3 y 4, en torno a un 80% de las respuestas dadas, dejando el 20% para las respuestas 1 y 5. Parece ser que sin la posibilidad de que existan argumentos contrarios, el alumnado tiende a tomar partido en las opiniones o argumentaciones que concuerde con su punto de vista. La característica de *Leer (Dialógico)* no parece ser tan frecuente en el proceso de lectura.

Tabla 55

CPC3 “Cuando expongo oralmente una idea que no es mía, menciono las fuentes de las que proviene” de tercer curso

Respuestas	Frecuencia	Porcentajes	Porcentaje acumulado
1	1	1%	1%
2	11	9%	10%
3	29	24%	34%
4	43	36%	70%
5	36	30%	100%
Total	120	100%	

Fuente: Elaboración Propia.

En la tabla 55 la categoría de *Escuchar y expresar* Oral (sustantivo) el alumnado menciona las fuentes de las que proviene una idea, y las cita en función de sus perspectivas de razonamiento, la mayoría de los/las estudiantes responden con estar totalmente de acuerdo (5), de acuerdo (4) y a veces (3) centrándose para las respuestas con un 70% del total. Con un 1% que estar totalmente en desacuerdo y un 9 % estar en desacuerdo.

Tabla 56

CPC4 “Cuando busco información para redactar un trabajo, juzgo si las fuentes que manejo son fiables o no” de tercer curso

Respuestas	Frecuencia	Porcentajes	Porcentaje acumulado
1	6	5%	6%
2	3	3%	9%
3	23	19%	28%
4	46	38%	66%
5	42	35%	101%
Total	120	100%	

Fuente: Elaboración Propia.

La categoría de *Expresar por Escrito* (Sustantivo), en la tabla 56 las respuestas de los/las estudiantes se ubican especialmente entre (4) de acuerdo y (5) totalmente de acuerdo, lo que corresponden el 38% y 35% respectivamente. Coinciden con la validez de las fuentes para poder elaborar investigaciones propias. Con un 19% su respuesta es a veces (3) mencionan las fuentes consultadas, y el 9% de los estudiantes no juzga las fuentes antes de elaborar un trabajo de investigación, le otorgan (1) totalmente en desacuerdo y (2) en desacuerdo, no garantizando que las citas sean leídas, comprendidas y citadas correctamente en sus trabajos.

Tabla 57

CPC5 “En mis trabajos escritos, además de la tesis principal sobre el tema, expongo opiniones alternativas de otros autores y fuentes” de tercer curso

Respuestas	Frecuencia	Porcentajes	Porcentaje acumulado
1	0	0%	0%
2	6	5%	5%
3	36	30%	35%
4	54	45%	80%
5	24	20%	100%
Total	120	100%	

Fuente: Elaboración Propia.



En la tabla 57 respecto a la expresión de opiniones alternativas de otros autores y fuentes, *Expresar por Escrito (Dialógico)*, las respuestas se encuentran un poco dispersas, si es cierto que casi la mitad de las respuestas con un 45% se ubican en estar de acuerdo (4), concentrándose con el otro 50% entre estar a veces de acuerdo (3) y totalmente de acuerdo (5), y con un 5% en desacuerdo (2). Se debe tener en cuenta el interés mostrado por los estudiantes para elaborar su argumentación por las fuentes citadas.

Tabla 58

CPC6 “Cuando debo redactar un trabajo, expongo interpretaciones alternativas de un mismo hecho, siempre que sea posible” de tercer curso

Respuestas	Frecuencia	Porcentajes	Porcentaje acumulado
1	3	3%	3%
2	9	8%	11%
3	52	43%	54%
4	45	38%	91%
5	11	9%	101%
Total	120	100%	

Fuente: Elaboración Propia.

En la tabla 58 la afirmación que corresponde como el anterior punto a *Expresar por Escrito (Dialógico)*, muestra que a veces (3) y de acuerdo (4) son las respuestas que concentran la mayoría del alumnado, es decir, si pueden exponer alternativas a un mismo hecho, frente al 11% que está totalmente de acuerdo (5) y el 11% que está totalmente en desacuerdo (1) y en desacuerdo (4%).

Tabla 59

CPC7 “Cuando leo la interpretación de un hecho, me pregunto si existen interpretaciones alternativas” de tercer curso

Respuestas	Frecuencia	Porcentajes	Porcentaje acumulado
1	3	3%	3%
2	15	13%	16%
3	44	37%	52%
4	37	31%	83%
5	21	18%	101%
Total	120	100%	

Fuente: Elaboración Propia.

En la tabla 59 la afirmación a veces estar de acuerdo (3) con un 37% opina cuando un/a estudiante se pregunta si existen interpretaciones alternativas al hecho. Con un 31% le sigue con estar de acuerdo (4), a continuación, con un 18% de estar totalmente de acuerdo (5). Es esta característica de *Leer (Dialógico)*, muestra la tendencia que tan solo el 3% de estar totalmente en desacuerdo (1) y con un 13% en desacuerdo (2) con respecto a la capacidad de no preguntar y por tanto asimilar un único hecho a la hora de realizar una investigación.

Tabla 60

CPC8 “Cuando un problema tiene varias posibles soluciones, soy capaz de exponerlas oralmente, especificando sus ventajas e inconvenientes” de tercer curso

Respuestas	Frecuencia	Porcentajes	Porcentaje acumulado
1	2	2%	2%
2	10	8%	10%
3	37	31%	41%
4	45	38%	79%
5	26	22%	100%
Total	120	100%	

Fuente: Elaboración Propia.

En la tabla 60 la afirmación nos indica la capacidad que poseen los estudiantes de enfrentarse a un problema e indagar las posibles soluciones con sus ventajas e inconvenientes. La mayoría de los/las estudiantes se decantan en estar de acuerdo (4) con un 38% y a veces de acuerdo (3) con un 31% con respecto esta afirmación. *Escuchar y expresar oralmente (Sustantivo)* incrementa la posibilidad de que el alumnado identifique las posibles soluciones. Con un 22% están totalmente de acuerdo (5) y un 10% lo acumulan las respuestas que están en desacuerdo (2) y totalmente en desacuerdo (1).

Tabla 61

CPC9 “Cuando un problema tiene varias posibles soluciones, soy capaz de exponerlas por escrito, especificando sus ventajas e inconvenientes” de tercer curso

Respuestas	Frecuencia	Porcentajes	Porcentaje acumulado
1	0	0%	0%
2	5	4%	4%
3	30	25%	29%
4	60	50%	79%
5	25	21%	100%
Total	120	100%	

Fuente: Elaboración Propia.



En la tabla 61 la categoría de *Expresar por escrito (Sustantivo)* el 60% de los/las estudiantes han respondido con estar de acuerdo (4), el 25% de a veces estar de acuerdo (3) y el 21% está totalmente de acuerdo (5), en poseer la capacidad de argumentar las ventajas e inconvenientes en la búsqueda de un problema real. Si comparamos con la afirmación anterior que hace referencia a su homóloga, pero en referencia a Escuchar y expresar oralmente (Sustantivo), las respuestas coinciden totalmente.

Tabla 62  
CPC10 “Cuando escribo las conclusiones de un trabajo, justifico claramente cada una de ellas” de tercer curso

Respuestas	Frecuencia	Porcentajes	Porcentaje acumulado
1	0	0%	0%
2	6	5%	5%
3	27	23%	28%
4	62	52%	79%
5	25	21%	100%
Total	120	100%	

Fuente: Elaboración Propia.

Es la tabla 62 la afirmación que corresponde en *Expresar por Escrito (Sustantivo)*, muestra el incremento de las respuestas que están de acuerdo (4) con un 52%, le sigue con un 23% las respuestas de a veces (3) y con un 21% de estar totalmente de acuerdo (5), prácticamente el 5% responde a estar en desacuerdo (2) con la afirmación. Se complementará con la afirmación número 14, correspondiente a Expresar oralmente (Sustantivo).

Tabla 63  
CPC11 “Cuando un autor expone una solución a un problema, valoro si ha expuesto también todas las condiciones necesarias para ponerla en práctica” de tercer curso

Respuestas	Frecuencia	Porcentajes	Porcentaje acumulado
1	3	3%	3%
2	16	13%	16%
3	58	48%	64%
4	33	28%	92%
5	10	8%	100%
Total	120	100%	

Fuente: Elaboración Propia.

En la tabla 63 en *Leer (Sustantivo)* la afirmación expone casi la totalidad de las respuestas dadas por los/las estudiantes reflejan que están a veces de acuerdo (3) con un 48%, valoran si están de acuerdo con ella y si hay necesidad de exponerla prácticamente. Le sigue con un 28% los que están de acuerdo (4) y con un 13% están en desacuerdo (2) conforman el 41% de los encuestados y de las encuestadas. Y con prácticamente el 13% conforman las respuestas de totalmente en desacuerdo (1) y totalmente de acuerdo (5).

Tabla 64  
CPC12 “Cuando leo una opinión o una tesis, no tomo partido por ella hasta que dispongo de suficiente evidencia o razones que la justifiquen” de tercer curso

Respuestas	Frecuencia	Porcentajes	Porcentaje acumulado
1	1	1%	1%
2	20	17%	18%
3	44	37%	54%
4	45	38%	92%
5	10	8%	100%
<b>Total</b>	<b>120</b>	<b>100%</b>	

Fuente: Elaboración Propia.

En la tabla 64 en *Leer (Dialógico)* se concentra la mitad de las respuestas en a veces (3) con un 37% y en de acuerdo (4) con un 38%, le sigue con un 17% en estar en desacuerdo (2), muestra como el alumnado no toma interés en las decisiones hasta que no tiene la suficiente información búsqueda de datos por indagar en los hechos. Tan solo el 1% no muestra interés en tomar partido de justificar las respuestas totalmente en desacuerdo (1) y 8% cuentan en totalmente de acuerdo (5). Coincide prácticamente en las respuestas empleadas para responder en la afirmación número 2 correspondiente a esta destreza.

Tabla 65  
CPC13 “Cuando leo un texto, identifico claramente la información irrelevante y prescindo de ella” de tercer curso

Respuestas	Frecuencia	Porcentajes	Porcentaje acumulado
1	1	1%	1%
2	4	3%	4%
3	34	28%	33%
4	44	37%	69%
5	37	31%	100%
<b>Total</b>	<b>120</b>	<b>100%</b>	

Fuente: Elaboración Propia.



En la tabla 65 se identifica las respuestas expresadas por el alumnado referente a la afirmación número 13, estos corresponden a *Leer (Sustantivo)*, claramente el 37% está de acuerdo (4) en poseer la capacidad de obtener dicha información, le sigue con un 31% de estar totalmente de acuerdo (5), con un 28% de estar a veces (3) de acuerdo con la afirmación, en menor medida con un 4% del total lo conforman las respuestas de estar totalmente en desacuerdo (1) y en desacuerdo (2).

Tabla 66  
CPC14 “En los debates, sé justificar adecuadamente por qué considero aceptable o infundada una opinión” de tercer curso

Respuestas	Frecuencia	Porcentajes	Porcentaje acumulado
1	0	0%	0%
2	2	2%	2%
3	42	35%	37%
4	46	38%	75%
5	30	25%	100%
<b>Total</b>	<b>120</b>	<b>100%</b>	

Fuente: Elaboración Propia.

En la tabla 66 en *Escuchar y Expresar oralmente (Sustantivo)* se distribuye en casi un 38% las respuestas de estar de acuerdo (4) y con un 35% en a veces (3), con un 25% le sigue en estar totalmente de acuerdo (5) y con un 2% de estar en desacuerdo (2). Es de considerar la cantidad de respuestas empleadas por el alumnado para identificar cuando en los debates poseen la capacidad de poder dar la opinión fundamentada y no plagiada de autores o simplemente no estar nada fundamentada. Coincide parte de la respuesta con su homóloga la afirmación número 10 de cuando escribe conclusiones para un trabajo justifica la respuesta a cada una de ellas.

Tabla 67  
CPC15 “Cuando participo en un debate, me pregunto si hay interpretaciones alternativas de un mismo hecho” de tercer curso

Respuestas	Frecuencia	Porcentajes	Porcentaje acumulado
1	1	1%	1%
2	8	7%	8%
3	42	35%	43%
4	50	42%	84%
5	19	16%	100%
<b>Total</b>	<b>120</b>	<b>100%</b>	

Fuente: Elaboración Propia.

En la tabla 67 claramente en esta afirmación la mitad de las respuestas obtenidas con un 42% del alumnado se decanta por estar de acuerdo (4) cuando en los debates hay posibles interpretaciones alternativas. Le sigue con un 35% de a veces (3), con un 16% de estar totalmente de acuerdo (5), y con un 7% están en desacuerdo. Esta afirmación pertenece a *Escuchar y Expresar oralmente (Dialógico)*.

Tabla 68  
CPCI6 “Cuando leo un texto argumentativo, identifico claramente los argumentos que corroboran o refutan una tesis” de tercer curso

Respuestas	Frecuencia	Porcentajes	Porcentaje acumulado
1	1	1%	1%
2	5	4%	5%
3	35	29%	34%
4	61	51%	85%
5	18	15%	100%
Total	120	100%	

Fuente: Elaboración Propia.

En la tabla 68 corresponde a *Leer (Sustantivo)*, la mayoría de las respuestas obtenidas en esta afirmación con un 51% están de acuerdo (4) en que cuando leer un texto argumentativo identifican claramente los argumentos que refutan una tesis. Le sigue con un 29% de a veces (3), con un 15% de estar totalmente de acuerdo (5) y tan solo un 4% de estar en desacuerdo (2) con esta afirmación. Prácticamente las respuestas dadas coinciden con otras afirmaciones que se establecen en torno a las respuestas número 4 junto con la número 3, las que poseen una mayor cantidad de respuestas dadas.

Tabla 69  
CPCI7 “Cuando leo algo con lo que no estoy de acuerdo, busco razones contrarias a lo que se expone en el texto” de tercer curso

Respuestas	Frecuencia	Porcentajes	Porcentaje acumulado
1	2	2%	2%
2	9	8%	9%
3	44	37%	46%
4	47	39%	85%
5	18	15%	100%
Total	120	100%	

Fuente: Elaboración Propia.



En la tabla 69 la tendencia de las respuestas dadas en esta afirmación corresponde a la destreza de *Leer (Sustantivo)*, el/la estudiante cuando lee el texto no se conforma con tal solo una única respuesta, posee la capacidad de indagar en la búsqueda de otras posibles soluciones, por tanto en esta afirmación un 74% está de acuerdo (4) y a veces de acuerdo (3) con las respuestas dadas. Le sigue con un 15% totalmente de acuerdo (5) y entre un 10% de totalmente en desacuerdo (1) y en estar en desacuerdo (2).

Tabla 70  
CPC18 “Verifico la lógica interna de los textos que leo” de tercer curso

Respuestas	Frecuencia	Porcentajes	Porcentaje acumulado
1	4	3%	3%
2	11	9%	13%
3	61	51%	63%
4	34	28%	92%
5	10	8%	100%
Total	120	100%	

Fuente: Elaboración Propia.

En la tabla 70 las respuestas a la afirmación número 18 de verificar la lógica de las repuestas que leen los/las estudiantes, en torno a un 51% la mitad del alumnado encuestado responde que verifica de a veces estar de acuerdo (3) lo que lee en los textos, con un 28% le sigue de estar de acuerdo (4), apenas un 8% está totalmente de acuerdo (5) y con tan solo un 13% en estar totalmente en desacuerdo (1) y en estar en desacuerdo (2) en verificar la lógica de lo leído en la lectura de los diferentes textos leídos por el alumnado. Esta destreza confirma *Leer (Sustantivo)*. No se aleja de la realidad aportada por la anterior afirmación que también está en este grupo la destreza.

Tabla 71  
CPC19 “Cuando un autor expone varias posibles soluciones a un problema, valoro si todas ellas son igualmente posibles de poner en práctica” de tercer curso

Respuestas	Frecuencia	Porcentajes	Porcentaje acumulado
1	0	0%	0%
2	11	9%	9%
3	38	32%	41%
4	54	45%	86%
5	17	14%	100%
Total	120	100%	

Fuente: Elaboración Propia.

En la tabla 71 hace referencia a poder valorar o no la posibilidad de llevar a la práctica las posibles soluciones expuestas por un autor, *Leer (Sustantivo)*, indica que un alto porcentaje en torno al 45% está de acuerdo (4) en realizar esta función, con un 32% le sigue con a veces (3), un 14% está totalmente de acuerdo (5) y con tan solo un 9% está en desacuerdo (2). Indica que un porcentaje más bien elevado cumple o realiza dicha función de encontrar varias soluciones a un problema descrito.

Tabla 72  
CPC20 “En los debates, busco ideas alternativas a las que ya han sido manifestadas” de tercer curso

Respuestas	Frecuencia	Porcentajes	Porcentaje acumulado
1	0	0%	0%
2	5	4%	4%
3	48	40%	44%
4	51	43%	87%
5	16	13%	100%
Total	120	100%	

Fuente: Elaboración Propia.

En la tabla 72 con respecto a *Escuchar y Expresar Oralmente (Dialogico)*, la mayoría de los porcentajes se localizan en torno a un 83% en estar a veces de acuerdo (3) y en estar de acuerdo (4). Le sigue con un 13% en estar totalmente de acuerdo (5), y con un 4% en estar en desacuerdo (2). La coherencia conforme se ha manifestado con anterioridad en la afirmación número 7, cuando se buscan ideas alternativas a las expuestas en un debate y cuando lee la interpretación de un hecho mencionadas por un autor, no difieren en absoluto con las respuestas expresadas.

Tabla 73  
CPC21 “Sé extraer conclusiones fundamentales de los textos que leo” de tercer curso

Respuestas	Frecuencia	Porcentajes	Porcentaje acumulado
1	0	0%	0%
2	7	6%	6%
3	28	23%	29%
4	53	44%	73%
5	32	27%	100%
Total	120	100%	

Fuente: Elaboración Propia.



En la tabla 73 con el 44% de los encuestados y encuestadas, están de acuerdo (4) con esta afirmación, el alumnado posee la capacidad de extraer las conclusiones fundamentales de los textos que leen. Leer (Sustantivo), se ubican en torno a un 27% de estar totalmente de acuerdo (5) y 23% en estar a veces (3) de acuerdo con obtener dichas conclusiones. Tan solo el 6% en estar en desacuerdo (2) para no poseer la capacidad de generar las conclusiones propias a la lectura de un texto.

Tabla 74  
CPC22 “Cuando leo algo con lo que no estoy de acuerdo, considero que puedo estar equivocado y que sea el autor el que tenga la razón” de tercer curso

Respuestas	Frecuencia	Porcentajes	Porcentaje acumulado
1	1	1%	1%
2	12	10%	11%
3	39	33%	43%
4	48	40%	83%
5	20	17%	100%
Total	120	100%	

Fuente: Elaboración Propia.

En la tabla 74 las respuestas se distribuyen en *Leer (Dialógico)*, de manera que con un 40% está de acuerdo (4), con un 33% está a veces (3) de acuerdo, con un 17% está totalmente de acuerdo (5), y con un 10% está en desacuerdo (2). Prácticamente más de la mitad del alumnado encuestado está de acuerdo en que pueden ser los propios estudiantes que estén equivocados y no el autor. Coincide con el resto de afirmaciones para esta destreza.

Tabla 75  
CPC23 “Cuando escribo sobre un tema, diferencio claramente hechos de opiniones” tercer curso

Respuestas	Frecuencia	Porcentajes	Porcentaje acumulado
1	0	0%	0%
2	9	8%	8%
3	32	27%	34%
4	54	45%	79%
5	25	21%	100%
Total	120	100%	

Fuente: Elaboración Propia.

En la tabla 75 el 93% de las respuestas corresponden a este Expresar por Escrito (Sustantivo) se ubican entre a veces (3), estar de acuerdo (4) y totalmente de acuerdo (5), indicando que para los estudiantes en este punto identificable es posiblemente tener el control de estar consciente sobre lo escrito, es importante indicar los hechos en que se sustentan. El nivel más bajo es un 8% de estar en desacuerdo (2) con la afirmación.

Tabla 76  
CPC24 “Sé diferenciar los hechos y las opiniones en los textos que leo” tercer curso

Respuestas	Frecuencia	Porcentajes	Porcentaje acumulado
1	1	1%	1%
2	4	3%	4%
3	36	30%	34%
4	49	41%	75%
5	30	25%	100%
Total	120	100%	

Fuente: Elaboración Propia.

En la tabla 76 se expone claramente que el alumnado sabe diferenciar lo que lee en los textos, los hechos de las opiniones, prácticamente el 96% de los/las estudiantes se decantan por estar de acuerdo a veces (3), estar de acuerdo (4) y estar totalmente de acuerdo (5). Leer (Sustantivo) refleja que la población encuestada refleja la capacidad crítica para elegir la opinión de un hecho fundamentado.

Tabla 77  
CPC25 “Me planteo si los textos que leo dicen algo que esté vigente hoy en día” tercer curso

Respuestas	Frecuencia	Porcentajes	Porcentaje acumulado
1	1	1%	1%
2	15	13%	13%
3	43	36%	49%
4	43	36%	85%
5	18	15%	100%
Total	120	100%	

Fuente: Elaboración Propia.

En la tabla 77 aborda la dimensión de Leer (Sustantivo) si bien el 72% de los



estudiantes se decantan por a veces (3) y estar de acuerdo (4), se plantean si los textos que leen están vigentes en la actualidad, el 18% opta por estar totalmente de acuerdo (5) y prácticamente el 14% en estar en desacuerdo (2) y totalmente en desacuerdo (1). Este aspecto debe de resultar primordial para los estudiantes pues depende de ellos la fundamentación con la que elaboren su argumentación y su propia tesis.

Tabla 78  
CPC26 “Cuando debo argumentar por escrito sobre un tema, expongo razones tanto a favor como en contra del mismo” tercer curso

Respuestas	Frecuencia	Porcentajes	Porcentaje acumulado
1	1	1%	1%
2	10	8%	9%
3	46	38%	47%
4	45	38%	85%
5	18	15%	100%
Total	120	100%	

Fuente: Elaboración Propia.

En la tabla 78 en lo que respecta a este punto, las respuestas correspondientes a *Expresar por Escrito (Sustantivo)* se ubican por igual en las afirmaciones de a veces estar de acuerdo (3) y estar de acuerdo (4) con un 76% la suma de ambas. Le siguen con un 15% el estar totalmente de acuerdo (5), con un 8% estar totalmente en desacuerdo (1) y con 1% en estar totalmente de acuerdo (1). Esta distribución es más cercana con la tendencia de respuesta observada en las afirmaciones de la Dimensión Dialógica que abordan.

Tabla 79  
CPC27 “En los debates, sé expresar con claridad mi punto de vista” de tercer curso

Respuestas	Frecuencia	Porcentajes	Porcentaje acumulado
1	0	0%	0%
2	9	8%	8%
3	32	27%	34%
4	54	45%	79%
5	25	21%	100%
Total	120	100%	

Fuente: Elaboración Propia.

En la tabla 79 se observa con el 72% del alumnado se decanta por las respuestas de estar de acuerdo (4) y a veces de acuerdo (3), seguida de un 21% que está totalmente de acuerdo (5), preocupante es el 8% del estudiantado que no sabe expresar con claridad su punto de vista en los debates. *Escuchar y Expresar oralmente (Sustantivo)* debe de ser esencial en el alumnado que este cursando el tercer curso de grado.

Tabla 80

CPC28 “Cuando leo un texto, sé si el autor trata de dar una opinión, exponer un problema y sus soluciones, explicar unos hechos, etc.” de tercer curso

Respuestas	Frecuencia	Porcentajes	Porcentaje acumulado
1	0	0%	0%
2	1	1%	1%
3	38	32%	33%
4	62	52%	84%
5	19	16%	100%
Total	120	100%	

Fuente: Elaboración Propia.

En la tabla 80 la afirmación número 28 los/las estudiantes se posicionan con un 52% de estar de acuerdo (4) con saber identificar las opiniones de autores, solucionar problemas, etcétera, le sigue con un 32% de estar de acuerdo (3), con un 16% de estar totalmente de acuerdo (5). En esta afirmación de *Leer (Sustantivo)* se produce la coherencia de que el alumnado esté capacitado para la toma de decisiones, siendo coherente con la de otras afirmaciones de la Dimensión Sustantiva, como hace referencia a la afirmación número 23 y 24, sobre diferenciar los hechos de opiniones.

Tabla 81

CPC29 “Cuando expongo por escrito una idea que no es mía, menciono las fuentes de las que proviene” de tercer curso

Respuestas	Frecuencia	Porcentajes	Porcentaje acumulado
1	2	2%	2%
2	2	2%	3%
3	28	23%	27%
4	44	37%	63%
5	44	37%	100%
Total	120	100%	

Fuente: Elaboración Propia.

En la tabla 81 la respuesta dada por la mayoría del alumnado corresponde con un 74% del total de las personas encuestadas en donde respondieron con un estar de acuerdo (4) y totalmente de acuerdo (5) con respecto al resto de estudiantes que contestaron con un 23% de estar de a veces (3) y con un 4% de estar totalmente en desacuerdo (1) y en estar de desacuerdo (2). Esta afirmación que indaga por el *Leer (Sustantivo)*, coinciden en la mayoría de que deben de citar las fuentes a la hora de exponer sus ideas y diferenciar las propias de la de los autores.

Tabla 82  
CPC30 “Cuando leo un texto, identifico claramente la información relevante” de tercer curso

Respuestas	Frecuencia	Porcentajes	Porcentaje acumulado
1	0	0%	0%
2	2	2%	2%
3	19	16%	18%
4	53	44%	62%
5	46	38%	100%
Total	120	100%	

Fuente: Elaboración Propia.

En la tabla 82 la afirmación que indaga por *Leer (Sustantivo)*, el 82% de las respuestas están de acuerdo (4) y totalmente de acuerdo (5) y no sugieren algún tipo de dificultad en la identificación de información relevante de un texto, se identifica el 16% de estar a veces (3) y junto con el 2% de estar en desacuerdo (2), por tanto, si poseen una mayor dificultad de identificación de la información relevante. Tales respuestas difieren con las respuestas dadas en la afirmación número 13, donde se indaga si la persona identifica o no la información irrelevante y si prescinde de ella.



UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA

## ANEXO V: DATOS DEL GRUPO DE REFLEXIÓN

En este anexo se exponen las preguntas y respuestas planteadas al alumnado, con su correspondiente análisis.

El primer ejercicio de la prueba ha tenido una temporalidad de unos veinte minutos. Ha consistido en contestar por escrito y justificadamente a seis preguntas abiertas. Se identifican a continuación:

Tabla 83

*Preguntas abiertas para analizar la capacidad crítica del alumnado. Grupo de reflexión*

1. ¿Qué entiendes por Pensamiento crítico? Justifica tu respuesta.
2. ¿Qué harías para fomentar el Pensamiento crítico en el aula de educación primaria? Justifica tu respuesta.
3. ¿Conoces la Estrategias de Pensamiento visual (Visual Thinking Strategies)? Justifica tu respuesta.
4. Si las conoces, ¿Crees que es una buena estrategia para fomentar el Pensamiento crítico? Justifica tu respuesta.
5. ¿Crees que la Educación para la Ciudadanía contribuye a desarrollar el pensamiento crítico en el estudiante? Justifica tu respuesta.
6. Esquematice una actividad didáctica para desarrollarla en el aula para el último curso de Educación Primaria, en el que se manifieste el desarrollo del pensamiento crítico social.

*Fuente: Elaboración Propia.*

Tabla 84

*Pregunta 1: ¿Qué entiendes por Pensamiento crítico? Justifica tu respuesta.*

Estudiante	Género	Edad	Respuesta
N1	Femenino	20	Es un tipo de razonamiento que realizan con propiedad las personas, para ellos es imprescindible estar bien preparado. El pensamiento crítico es fundamental para tomar decisiones y que nadie te engañe.
N2	Femenino	24	El pensamiento o la forma de ver las cosas de una persona de manera objetiva. Es objetivo por qué si mezcláramos sentimientos y prejuicios no sería un

			pensamiento crítico.
N3	Masculin	20	El pensamiento crítico es la capacidad de generar opiniones y juicios propios hacia un tema determinado.
N4	Femenino	20	El pensamiento crítico es el conjunto de formas de pensar o las perspectivas que se tienen sobre un aspecto. Si pienso sobre alguna vivencia, educación, etcétera, pero tener y aceptar otras formas de pensar sobre algo hace que lo veamos desde un punto más objetivo y crítico.
N5	Femenino	20	Es cuando una persona con pensamiento crítico que posee la capacidad para razonar y juzgar justamente. Una persona que se plantea las cosas y que posee opinión propia.
N6	Masculin	20	La capacidad de poder pensar por uno mismo, teniendo un criterio propio al de los demás, sin dejarse llevar por el pensamiento o las opiniones y actitudes de los demás.
N7	Femenino	34	Tener la capacidad decisión y/o pensamiento sobre algún tema o cuestión, sin dejarte influir por concepciones establecidas o que alguien intervenga en ellas.
N8	Femenino	20	Hace referencia a una serie de argumentos que, aunque sean los mismos pensamientos que los tuyos o distintos sepas argumentarlo con claridad. Es expresar de forma objetiva atendiendo a todos los factores que se traten en el tema.

Fuente: *Elaboración Propia.*

Las características que se destacan en las respuestas a la primera pregunta son:

- el pensamiento crítico genera juicios críticos
- el pensamiento crítico emite juicios críticos y razonados, argumentados previamente.
- El pensamiento es una forma de ver las cosas de una persona de manera objetiva.
- Es un tipo de razonamiento que realizan con propiedad las personas, para ellos es imprescindible estar bien preparado

Se distingue que en las respuestas impartidas por el alumnado que solo dos personas aportan que es una capacidad del ser humano el pensamiento crítico. Mientras que el resto hace referencia a la toma de decisiones, juicio o argumentación con previa preparación del individuo para no ser engañados.

Tabla 85

*Pregunta 2: ¿Qué harías para fomentar el Pensamiento crítico en el aula de educación primaria?  
Justifica tu respuesta*

Estudiante	Género	Edad	Respuesta
N1	Femenino	20	Que el alumnado exprese más su opinión sobre los diferentes temas que tratemos en clase, a través de debates, exposiciones, etcétera.
N2	Femenino	24	Haría debates y juegos de rol, en el primero para que se expresen libremente y conozcan diferentes opiniones, y en el segundo para que se pusieran en el papel de otros y empatizaran.
N3	Masculino	20	En primer lugar, elegir un tema adecuado a la capacidad cognitiva de los alumnos. Después mostrarles ejemplos (a ser posible reales) sobre dicho tema y a partir de ahí empiezan un debate intentando exponer tantos puntos de vistas como sea posible.
N4	Femenino	20	Promover valores de aceptación de los puntos de vista de los demás y que el alumnado sea consciente que debe de buscar distintas fuentes de información sobre algo.
N5	Femenino	20	<p>Para fomentar el pensamiento crítico en el aula de primaria yo crearía discusiones, debates sobre temas de actualidad, así ayudaríamos a nuestros alumnos a desarrollar su propia opinión a partir de escuchar también la de otros.</p> <p>La mente crítica es importante hoy en día, si conseguimos que nuestros estudiantes no crean todo lo que oigan, que verifiquen las fuentes (como ejemplo, los medios de comunicación) a las que están expuestos. Esto les servirá a lo largo de sus vidas.</p>
N6	Masculino	20	Poner diversas situaciones en el aula donde el alumnado se cuestionen lo que tenga que hacer. También realizar actividades y dinamizar donde el alumnado sea capaz de pensar y desenvolverse por sí mismo.
N7	Femenino	34	Realizaciones de debates y reflexiones posteriores personales. Primero escritas para una puesta en común después. Visionado de cortometrajes con una alta significación en valores y preocupaciones sociales para luego hablar de ellas.
N8	Femenino	20	<p>Hacer dinámicas en la que los niños puedan participar, pero de forma contraria a los suyos.</p> <p>Ver películas o documentales en los que se vean</p>

			ideas nuevas o distintas a lo que el alumnado piensa para fomentar en ellos un cambio de mentalidad.
--	--	--	--

*Fuente: Elaboración Propia.*

La mayoría de las respuestas coinciden en que al alumnado se le puede fomentar el pensamiento crítico con debates, para que pueden expresarse oralmente y ver la capacidad crítica del estudiante.

También destacan que para fomentar el pensamiento crítico al alumnado debe de asignarse un tema adecuado a la capacidad crítica del estudiante para poder debatir; se valora la expresión escrita argumentada antes de iniciar el debate; realizar juegos de rol con situaciones desarrolladas en el aula para que el alumnado visualice y pueda expresar su opinión.

Tabla 86

*Pregunta 3: ¿Conoces las Estrategias de Pensamiento visual (Visual Thinking Strategies)? Justifica tu respuesta.*

Estudiante	Género	Edad	Respuesta
N1	Femenino	20	No
N2	Femenino	24	No
N3	Masculino	20	No
N4	Femenino	20	No, pero supongo que tendrán que ver con la observación.
N5	Femenino	20	No
N6	Masculino	20	No
N7	Femenino	34	No
N8	Femenino	20	Pienso que es una especie de metodología que se basa en la visualización de imágenes o videos con los que los alumnos deben de desarrollar dicho pensamiento crítico y que, además, les hace pensar en temas de actualidad y sociedad.

*Fuente: Elaboración Propia.*

La respuesta a ésta pregunta es que la mayoría ha contestado que no conoce esta metodología, N4 se aproximó con un acercamiento al indicar que tenía que ver con la observación, y solo N8 respondió en que podría consistir, en su explicación fue una respuesta correcta, las estrategias de pensamiento visual consisten en ver imágenes o

videos y con la formulación de preguntas se configura el contenido que se quiere que al alumnado comprenda con un aprendizaje práctico.

Tabla 87

*Pregunta 4: Si las conoces, ¿Crees que son unas buenas estrategias para fomentar el Pensamiento crítico? Justifica tu respuesta*

Estudiante	Género	Edad	Respuesta
N1	Femenino	20	
N2	Femenino	24	
N3	Masculino	20	
N4	Femenino	20	Debería saber mejor lo que es el pensamiento visual.
N5	Femenino	20	
N6	Masculino	20	
N7	Femenino	34	
N8	Femenino	20	Creo que puede ser una buena actividad o estrategia para que los alumnos abran su pensamiento y acepten que no todos somos iguales, así como el desarrollo de las diferentes pensamientos u opiniones que puede haber dentro de alumnos de la misma aula (la misma edad)

*Fuente: Elaboración Propia.*

Para esta pregunta solo N8 escribió su respuesta afirmando que es una buena estrategia para que el alumnado mejore la capacidad de pensamiento crítico.

Tabla 88

*Pregunta 5: ¿Crees que la Educación para la Ciudadanía contribuye a desarrollar el pensamiento crítico en el estudiante? Justifica tu respuesta*

Estudiante	Género	Edad	Respuesta
N1	Femenino	20	Sí, porque en la asignatura de ciudadanía se dan temas fundamentales para el ciudadano y su comportamiento en la sociedad.
N2	Femenino	24	Sí, porque así conoce derechos, deberes y valores, así como ciertos contenidos importantes.
N3	Masculino	20	Por supuesto, educación para la ciudadanía se centra en la creación de un pensamiento cívico basado en la razón, para ello sirve del análisis de las diferentes culturas y es a partir de este análisis

			plural donde se construye la identidad social propia.
N4	Femenino	20	Sí, porque te enseña los derechos y deberes, además de la historia sobre la legislatura. Hace que seas consciente de la relación entre lo que ocurre en la realidad y lo que las leyes te dicen. Trata gran variedad de temas sociales y hace que tenga la mente abierta a más formas de ver las cosas.
N5	Femenino	20	Por supuesto que sí. Todos los temas tratados en clase de ciudadanía y las actividades que se practican contribuyen a que el alumnado aprenda sobre lo que ocurre en el mundo, los temas que son realmente importantes y crean sus propias ideas, opiniones y conceptos.
N6	Masculino	20	Sí, porque la Educación para la Ciudadanía trata temas en dónde la reflexión personal y el debate están muy presente, de esta manera el alumnado tiende a pensar y reflexionar sobre estos temas (valores, derechos, deberes...) y pone en práctica el pensamiento crítico creando su propia opinión del tema.
N7	Femenino	34	Creo que sí, porque das a conocer conceptos y determinados conocimientos, que ya tenemos asumidos, pero a mi parecer erróneamente. Como puede ser el caso del lenguaje sexista que no nos preguntamos si es así correcto o solo asumida por una sociedad patriarcal.
N8	Femenino	20	Sí, ya que hace que los alumnos puedan acercarse a la sociedad y el modo de vida de la misma. También ofrece que los alumnos se acerquen y acepten o estudien una serie de valores morales y éticos que en mi opinión resultan necesarios para vivir dentro de un grupo de personas que es la base de la ciudadanía.

*Fuente: Elaboración Propia.*

Todo el alumnado coincide que la asignatura de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos es muy importante para que el/la estudiante en la etapa de Educación Primaria desarrolle la capacidad crítica. A través del currículum es posible conocer la base esencial de los derechos humanos, los derechos y deberes de la ciudadanía, así como los valores éticos primordiales en la sociedad en la que vivimos. La escuela forma parte de la comunidad educativa y por tanto el estudiantado tiene que saber y comprender la realidad social (nacional e internacional) para poder desarrollar a través de actividades orientadas al razonamiento.



Tabla 89

*Pregunta 6: Esquematice una actividad didáctica para desarrollarla en el aula para el último curso de Educación Primaria, en el que se manifieste el desarrollo del pensamiento crítico social.*

Estudiante	Género	Edad	Respuesta
N1	Femenino	20	No se me ocurre nada.
N2	Femenino	24	Un debate en el que se hable sobre la problemática sobre el racismo. ¿Por qué hay racismo? Es positivo o negativo, ¿en qué influye? ¿Por qué surge? O ¿por qué son algunas personas así? ¿Cómo se puede remediar o favorecer?
N3	Masculino	20	El objetivo sería tomar conciencia sobre la propia cultura en relación a la pluralidad cultural que existe en el mundo. La actividad consistiría en primer lugar en una lluvia de ideas de qué entienden por cultura. Se investigaría sobre los aspectos importantes que forman una cultura (pueden elegir la cultura que quieran) Exposición en clase sobre dicha cultura.
N4	Femenino	20	Se propone un tema de ámbito social, por ejemplo, la desigualdad. A modo de asamblea, se hace una lluvia de ideas sobre lo que el alumnado sabe y sus puntos de vista. Hacer preguntas reflexivas para ver que les ha parecido la experiencia.
N5	Femenino	20	En esta actividad se dividiría la clase en grupos de 3 o 4 alumnos/as. Tras esto entregamos a cada grupo una noticia impresa (todas deben de tener el mismo formato, contenido, autor y fuente). Algunas de las noticias serán verdaderas y otras falsas. Los alumnos deberán averiguar si son verídicas o no y justificar su respuesta. Los materiales empleados sería los bolígrafos, noticas impresas, etc. Los objetivos serían: diferenciar las noticias reales de las falsas; fomentar la lectura de periódico, revistas... que hablen de actualidad; desarrollar el pensamiento crítico. En la evaluación se utilizaría una rúbrica basada en el interés y motivación.
N6	Masculino	20	Realizar un teatro en diferentes grupos en el que

			<p>cada grupo represente un tipo de familia (por ejemplo, la familia tradicional, monoparental y homoparental). A través de esta escenificación los/as alumnos/as deberán dar su opinión sobre las nuevas formas de organización familiar y si por ejemplo están o no de acuerdo que una pareja homosexual adopte hijos. De esta manera el alumnado asumirá diferentes roles y podrá ponerse en el papel de esos tipos de familia.</p>
N7	Femenino	34	<p>Los objetivos serían; conocer el significado del lenguaje sexista; introducir en su vocabulario alternativas correctas; valorar la presencia femenina como la masculina en diversos contextos.</p> <p>El alumnado en una primera fase de la actividad tendría que escribir en un folio el título de una profesión de su familia. Saldrían a la pizarra a decir en voz alta y el resto tiene que cambiar la profesión del padre a la madre y viceversa. Entonces el profesorado preguntaría si le suena raro o no, para crear un momento de pensamiento a cada uno o una al respecto.</p> <p>Después el profesorado responsable del aula pondría diferentes textos con mucho lenguaje sexista para que el alumnado reaccione. También hablarían sobre los cargos del estado y de quienes los ostentan, buscando que reaccionen ante las injusticias asumidas creando pensamiento crítico ante las injusticias.</p>
N8	Femenino	20	<p>El nombre de la actividad es: Y tú ¿qué piensas?</p> <p>Los objetivos son: fomentar el pensamiento crítico a través de la visualización del video; comparar y sacar conclusiones acerca del corto.</p> <p>El desarrollo de la actividad es en primer lugar, veríamos el visionado de un video en el que se trate el tema de los estereotipos en la sociedad. En la segunda parte de la actividad consiste en un juego en el que escribiremos una serie de adjetivos en unas tarjetas (buenos y malos).</p> <p>Después pondremos los adjetivos en la frente de los estudiantes pegada con fixo y sacaremos a uno de los alumnos fuera del aula.</p> <p>Le explicaremos al niño/a que está fuera que debe elegir solo a compañeros que tengan un adjetivo bueno en la frente.</p> <p>Al entrar en clase los elijará quedando solos lo que tiene adjetivos malos.</p> <p>Después de esto intentaremos reflexionar y relacionar el corto con el juego a través de una serie de preguntas:</p>



			<p>Y tú ¿Cómo te has sentido cuando no te han elegido? Y ¿A ti que te han elegido? ¿Crees que se debe discriminar a las personas por un estereotipo? ¿lo haces tú o alguna vez te has sentido discriminado?</p> <p>La evaluación sería con la participación, exposición clara de las ideas, intentando siempre que participen todas.</p>
--	--	--	--

*Fuente: Elaboración Propia.*

Se analizan las respuestas a la pregunta de elaborar un esquema de un diseño de una actividad didáctica que fomente el pensamiento crítico en el alumnado de Educación Primaria. Se observa que la mayoría de las respuestas van orientadas para ejercer el razonamiento relacionado con temas que en la asignatura de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos se desarrolla en el currículum y hemos trabajado en clase, como puede ser el tema de los tipos de familia, el racismo, conocer el sexismo lingüístico, las desigualdades sociales, temas de ámbito social, etcétera.

Se observa que en las respuestas dadas el alumnado comprende mejor que es primordial cuando se investiga un tema que se debe acudir a las fuentes y que éstas deben de ser oficiales. Se apoyan en el juego de rol-play para desarrollar la empatía en el alumnado, conocer las diferentes profesiones y ejercidos por ambos géneros.

De todas las actividades planteadas las que se adaptan para fomentar la capacidad crítica del estudiante son: la actividad que plantea N2 que hace referencia a iniciar debate con un tema relacionado en este caso con el racismo a través de cuestiones –habría que detallar las preguntas y cómo se exponen ante el alumnado–; la siguiente actividad la plantea N4 propone desarrollar una actividad creando una asamblea, lluvia de ideas, haciendo preguntas al alumnado de primaria sobre las desigualdades, –la actividad dependerá del planteamiento de las preguntas que se realicen–; N6 plantea la verificación de noticias, esta actividad puede orientar a la búsqueda de información y las fuentes consultadas. Dependiendo del tipo de noticia escogida se podrá plantear preguntas sobre el tema expuesto en la noticia, para poder fomentar la capacidad crítica.

El resto de actividades planteadas no fomentan la capacidad crítica, más bien están orientadas al aprendizaje y adquisición de los conocimientos a través del diseño de estas actividades.

El segundo ejercicio planteado a este grupo de reflexión ha consistido en leer dos diseños de actividades –estas actividades están analizadas en la investigación-acción realizada por grupos de estudiantes de cursos anteriores– (ver anexo IV) planteadas para fomentar la capacidad crítica en estudiantes de educación primaria de la tercera etapa educativa, y a continuación tuvieron que evaluar y justificar si dichas actividades generaban la capacidad crítica en el estudiante.

Tabla 90

*La pregunta es: Evalúa la siguiente actividad ¿crees que fomenta el pensamiento crítico? Justifica tu respuesta. Actividad n°1*

Estudiante	Género	Edad	Respuesta a la actividad n°1
N1	Femenino	20	No se fomenta el pensamiento crítico porque los alumnos indagan solo para hacer la actividad (elaboración de la maqueta) y no comparten los conocimientos entre ellos sobre el universo.
N2	Femenino	24	No se fomenta el pensamiento crítico en sí pero si se fomenta algunos valores que ayudan a ello.
N3	Masculino	20	No se fomenta el pensamiento crítico puesto que lo único que hacen es tratar la información (organización, resumen, etcétera). En ningún momento se están realizando preguntas, ni se está comparando nada para tomar conciencia.
N4	Femenino	20	Es creativa y artística. Es una buena idea que investiguen y analicen la información y solucionar entre el alumnado los problemas que surjan. Destaco que la evaluación no me parece acertada.
N5	Femenino	20	Si fomenta el pensamiento crítico ya que se basa en la búsqueda de la información sobre un tema, pero no cualquier información es válida, deben de valorar cual es válida y filtrarla.
N6	Masculino	20	No desarrolla el pensamiento crítico, ya que el alumnado no puede cuestionarse la temática, el universo. Desarrolla la autonomía a la hora de indagar y buscar la información, realizar la maqueta, pero no se trabaja el tema, ya que no crean opiniones ni reflexionan.
N7	Femenino	34	Solo se fomenta la imaginación y capacidad artística.



N8	Femenino	20	No se fomenta el pensamiento crítico al 100%, ya que el alumnado tiene que buscar la información y realizar la maqueta podría desarrollarse un poco si cambia el planteamiento: ¿Cómo surgió el universo? ¿Hay vida fuera de la Tierra?, planteándose las respuestas en debates.
----	----------	----	--

*Fuente: Elaboración Propia.*

El 90% de todo el alumnado cree que la primera actividad no fomenta la capacidad crítica, solo el 10%, es decir un estudiante cree que si fomenta dicha capacidad. N4 y N7 afirman que fomenta la capacidad artística y la imaginación en los estudiantes. N8 expone que, si se planteara realizar un cambio en la actividad, sí podrían fomentar el pensamiento crítico, por ejemplo, iniciando preguntas acerca del origen del universo y si hay vida fuera de la Tierra. Los estudiantes de último curso de educación primaria no se plantean pensamientos relacionado la cuestión de la vida más allá de la Tierra y el nacimiento del universo, su capacidad y habilidad todavía no se ha desarrollado a este nivel de comprensión para poder entender la metafísica, los/las estudiantes de educación primaria buscan respuestas afirmativas, para comprender su realidad cercana.

Tabla 91

*La pregunta es: Evalúa la siguiente actividad ¿crees que fomenta el pensamiento crítico? Justifica tu respuesta. Actividad n°2*

Estudiante	Género	Edad	Respuesta a la actividad n°2
N1	Femenino	20	Si promueve el pensamiento crítico, el alumnado a través de una puesta en común de diferentes puntos de vista donde se enriquecen como personas críticas apoyándose en los objetivos que plantea la actividad cómo: comprender la causa de los movimientos migratorios, conocer las condiciones de vida que mejoran en los países desarrollados, etcétera.
N2	Femenino	24	Si fomenta el pensamiento crítico porque proporciona herramientas para que vean una problemática y piensen sobre eso de una manera personal, en lo que anteriormente vean cómo viven diferentes personas y empatizan.
N3	Masculino	20	La actividad pone de manifiesto dos realidades y se hace una comparación ara ver las diferencias y semejanzas. Se busca que el alumnado tome conciencia sobre los prejuicios a través del visionado de videos sobre temas actuales, representando la realidad social en dos países

			determinados.
N4	Femenino	20	Esta se plantea mejorar la actividad, y el tema es idóneo a ello, los temas sociales como la diversidad cultural. La evaluación es más productiva que en la primera actividad porque pueden ver en qué fallan y mejorarlo.
N5	Femenino	20	Si fomenta el pensamiento crítico, ya que debe hablar sobre un tema de actualidad y expresar su opinión, así como escuchar a los/las compañeros/as. Nos servirá para eliminar los prejuicios de los inmigrantes.
N6	Masculino	20	Esta actividad se orienta a motivar al alumnado para hablar de dicho tema, ya que se puede poner un alumno en la piel de los inmigrantes mediante la visualización de los videos, donde el alumnado pueda dar su propia opinión, la metodología será flexible y participativa donde le alumnado puede intervenir en cada momento.
N7	Femenino	34	Esta actividad ayuda a recapacitar sobre uno de los grandes problemas con lo que nos encontramos en la actualidad en las escuelas con el alumnado inmigrante, de una cultura diferente a la mayoría de nosotros. Tiene apoyo visual y se puede hacer una comparativa de las injusticias. No tiene evaluación cuantitativa por lo que se busca un enriquecimiento personal que mejore su pensamiento crítico.
N8	Femenino	20	Esta actividad a través de la inmigración acerca la problemática de la sociedad al aula, se puede saber el conocimiento y la ideología que tienen los alumnos, así como la capacidad de las mismas para saber respetar y escuchar a los compañeros. Se respeta el turno de palabra y a todos los compañeros, siendo una actitud básica dentro de la ciudadanía.

*Fuente: Elaboración Propia.*

La totalidad del alumnado encuestado está conforme en exponer que la segunda actividad si fomenta la capacidad de pensar críticamente. Coinciden en citar que la temática expuesta es adecuada para el nivel educativo, el tema de las desigualdades sociales y de la inmigración es real y está vivo en las aulas, los recursos utilizados son adecuados para desarrollar la actividad, los objetivos están bien planteados, las preguntas que se realizan para iniciar un debate sí fomentan la capacidad crítica en el alumnado, la metodología es participativa y flexible y la evaluación es cualitativa, para



no desarrollar la competitividad entre los estudiantes, se quiere que alcancen los objetivos mediante un aprendizaje constructivo y cooperativo.

A continuación, se comentan las respuestas del alumnado de forma oral, para observar como emplean el vocabulario, la argumentación, exposición de ideas, etcétera, en definitiva, se analiza la dimensión dialógica –la transcripción del debate se localiza en el anexo V–.

Según la transcripción del debate el alumnado expuso su argumentación de forma dialógica expresando libremente sus pensamientos, ideas, etcétera. Es cierto que la situación planteada en el grupo de reflexión no se le permitió un tiempo para que pudieran indagar, exponer la información y realizar una adecuada argumentación según las fuentes consultadas, pero el objetivo de este debate ha sido precisamente ese, como el alumnado expone su argumentación sin previo análisis, preparación, indagación, etcétera, simplemente con sus propias respuestas. Como se observa en la transcripción del debate, el alumnado no emite juicios complejos, son respuestas simples y no adecuan el vocabulario, simplemente se basan en transmitir sus pensamientos directos, sin previa realización de un razonamiento. Se manifiesta en oraciones como:

- Doctoranda: ¿Cómo habéis evaluado la primera actividad?
- N2: La primera actividad no fomenta el pensamiento crítico en sí, pero si lo fomenta en algunos valores que ayudan a fomentar el pensamiento crítico.
- Doctoranda: ¿Cómo cuáles?
- N2: **Empleo de material, obtener información ...**

N2 no conforma una oración estructurada, directamente dice lo que piensa, sin un adecuado razonamiento, en esta respuesta se le pregunta que valores creen que se puede desarrollar en el alumnado, N2 respondió el empleo de material y obtener información, dejando la respuesta sin concluir. No citó al menos un valor ético que se pueda fomentar en el estudiante.

Siguiente ejemplo:

- N5: Parece ser que a **primera vista no fomenta el pensamiento crítico, pero si puede fomentarlo, porque si tienen que buscar la fuente y tienen que pensar si las fuentes que han encontrado son fiables o no, tiene que deducir un poco.** Creo que se puede enfocar de esa forma.

- N1: **Yo pienso igual que ella.**
- N7: En la descripción de la actividad veo **que fomenta el pensamiento crítico enfocada al reciclado, que es lo que más importancia que puede tener.** Y lo que han dicho mis compañeros la información que va recabando la que está bien de la que está mal.

La respuesta de N5 es que no fomenta el pensamiento crítico, pero después cita que si puede fomentarlo. La capacidad de la búsqueda de información y desarrollar un criterio de elección, hace pensar al alumnado y pone en uso el pensamiento crítico según Paul y Elder (2003). En la respuesta de N1, directamente es que piensa igual que su compañero y no conforma una oración para expresarlo. Por su parte N7, cree que se puede fomentar el pensamiento crítico enfocando la primera actividad titulada «El Universo» al reciclado. Más bien, se orientaría a el conocimiento de la formación del Universo y La Tierra, pero como se citó con anterioridad en el análisis de las respuestas, los estudiantes de último ciclo de la educación primaria no realizan preguntas sobre la composición y creación del universo, simplemente no han desarrollado el pensamiento orientado a la existencia del ser humano y al deseo de indagación en la metafísica.

Correspondiente a la segunda actividad, como se observa en el texto, parece ser que se expresan mejor, y las ideas fluyen con claridad, realizan oraciones adecuadamente estructuradas. Aunque emiten algunas expresiones vulgares, como ejemplo se expone el siguiente:

- N8: En las evaluaciones, en la primera actividad se orienta a cómo ha hecho el alumno la maqueta, **si a alguien le ha salido un churro**, pero puede que haya entendido todos los conceptos que son del tema, y no solo realizar la maqueta. En la actividad 2 la evaluación es cualitativa, según como el alumno se exprese, como lo haya entendido. Está mejor la evaluación de la segunda actividad.
- N1: **En la primera es más artística.**

N8 hace referencia a la elaboración de la maqueta, si a un grupo de estudiantes por no desarrollar la habilidad artística no llega a alcanzar el objetivo de representar el Universo en una maqueta, utiliza la expresión «churro» para designar que no ha podido



conseguir el objetivo de la representación. N1 simplemente expresa que «en la primera actividad es más artística» sin justificar la respuesta.

En los siguientes ejemplos se observa como emiten oraciones inconclusas, no la finalizan y por tanto no se puede obtener un resultado para poder analizar qué es lo que quieren expresar ya que no finaliza la oración:

- N2: También se conocen muchos puntos de vista en esta actividad **en la primera ...**
- N1: **Si se puede enfocar de otra forma ...**
- N2: **Pero si él busca la información él la lee.**
- N1: La primera está mal enfocada, porque si se hubiese enfocado de otra forma, la primera actividad el tema es más atractivo que la segunda.
- N8: **Según para que ...**

Se observa como N1, N2 y N8 no llegan a concluir la oración, no se puede llegar a una conclusión ya que no exponen sus pensamientos. También se observa expresiones mal estructuradas, N2 en su segunda intervención hace referencia –según se entiende en la transcripción– que quiere expresar que puede fomentar el pensamiento crítico si el estudiante se dedica a indagar para buscar la información puesto que tiene que fomentar la competencia lingüística, debe de leer y comprender lo que lee para poder expresarlo en la dimensión dialógica como expone Santiuste *et al.* (2001).

El tercer ejercicio ha consistido en el visionado de dos imágenes. El alumnado las visualizó durante treinta segundos y se hicieron las siguientes preguntas: **¿Qué está pasando en la imagen? ¿Qué veis en ella?**

En ambas imágenes son ejemplos para comprender la metodología de pensamiento visual, a través de la visualización de una imagen, le preguntamos al alumnado que está pasando en la imagen, que se ve en ella, etcétera. Y a través de sus respuestas se construye el contenido en la asignatura.



*Ilustración 14. ¿Desigualdades?*

En este estudio se ha adaptado a la población adulta, por tanto se ha intentado que el alumnado pudiera explicar a partir de la ayuda como recurso didáctico de la imagen, por ejemplo, en la primera imagen se puede explicar el tema de las desigualdades sociales, observando la primera imagen se estudia la localización del lugar (Geografía), se estudia la evolución histórica y las causas de la problemática (Historia), se analiza la cultura, los comportamientos de la población, individuales y con el grupo (Sociología, Antropología y psicología) y desde Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos se plantearían las posibles soluciones para resolver la problemática empleada con la resolución de problemas.

En la segunda imagen como se observa en la transcripción al principio hubo desconcierto al visualizar la ilustración, al vincular un niño en medio de una superficie y debajo estuvieran las calaveras. Se analizan los comentarios en los siguientes ejemplos:

- N7: ¿Un niño que trabaja?
- N6: ¿Debajo hay calaveras?
- Doctoranda: Si, hay calaveras.
- N1+N8: Es España, ¿verdad?
- N8: Creo que construye sobre lo pasado.

- N6: **Si yo creo que será eso... que como estoy yo encima, si pasa algo**  
...

N6 emite un juicio inacabado, no precisa su pensamiento, no aclara que es lo que desea expresar con la siguiente oración; «que como estoy yo encima, si pasa algo ...», no se puede analizar qué quiso decir al expresar esta oración.

Siguiente ejemplo:

- N3: ¿El niño que tiene una pala?
- N8: Si es una pala.
- N7: **¿No lo habrá enterrado el niño?**
- N6: A lo mejor está enterrando todo lo malo y arriba está todo bonito.
- N7: **La infancia de hoy en día tiene que resurgir de una base mala, pero ...**
- N3: Hay mucha gente que ha muerto y supongo que será que hay que establecer unas bases y a partir de ahí, crezcan los niños.
- N2: **Hoy en día se sigue recordando a Franco porque lo hizo mal, parece representar un poco la historia pasada.**
- N8: **Yo creo que dice la imagen que si queremos dar la cara de que estamos muy avanzados y mira en el informe PISA, que dijo que los andaluces estamos mal en educación, muy por debajo de la media y la presidenta Susana nos ha dejado sin oposiciones ... muy mal.**

En este segundo fragmento de la transcripción N7 se pregunta si era el niño que había enterrado todas esas calaveras. En su segunda intervención expone que, si la infancia tiene que resurgir de una base mala, puede expresar que fue dificultosa para alguna parte de la población, que nuestra historia procede de un resurgir de personas muertas. N2 relaciona la imagen con la idea anterior con el período del franquismo, mencionando lo que el General Franco hizo en España, y aún es recordado en la actualidad. Por su parte N8 expresa su idea de una España avanzada, relaciona con la educación y el informe PISA (diciembre 2016), sobre la evaluación de la población

andaluza situada en el ranking muy por debajo de la media de la OCDE. A continuación, el debate se desvió con el tema de las oposiciones de magisterio en Andalucía, si habían convocado plazas para las especialidades correspondientes a las menciones que el alumnado está cursando en el momento del debate.

Analizamos el siguiente fragmento del debate después de retomar la idea de la imagen y desviada por la polémica del informe PISA en Andalucía. Como ejemplo sobre que piensan de la imagen, responden:

- Doctoranda: Volvemos a la imagen. ¿Qué más veis en la imagen?
- N8: Se ve como humo.
- N6: Son nubes ¿no?
- N2: **Yo la veo muy terrorífica.**
- N7: **Si un poco.**
- Doctoranda: **¿Se la mostraríais a un estudiante de primaria?**
- N8: Yo sí.
- N2: **Yo no.**
- N3: Yo sí.
- N6: Depende de la edad.
- (Ruido)
- N5: Si ¿por qué no?
- N2: **Yo no lo veo para primaria, impactaría, aunque un niño estuviera acostumbrado a lo malo.**
- N1: **Creo que es mejor para la ESO.**
- Todos: **Para la ESO sí.**
- N7: **¿Pero con qué propósito la emplearía?**



- Doctoranda: Como recurso que tenemos los docentes, como medio audiovisual para enseñar.

N2 y N7 expresaron su idea acerca de la imagen, la cual la ven terrorífica y no apta para la educación primaria, el resto del alumnado expone que la ven apta para la educación secundaria. N2 por su parte expone que, aunque el estudiante haya tenido una vivencia negativa, la imagen no la considera apta para la educación primaria. N7 pregunta que con qué propósito la emplearía en la docencia, le respondí que como recurso visual que tiene el personal docente para el apoyo de la materia.

Para finalizar el análisis de este debate se expone el último fragmento:

- N3: **Pues de que tome conciencia, que antes de que ellos nacieran personas y lucharan por los derechos.**
- N7: Hay mucha gente que dice que difícil es luchar para llegar a como estamos hoy en día.
- N5: **Hay mirar el pasado y hay que tenerlo en cuenta para no cometer los mismos errores.**
- Fin del debate.

N3 expone la necesidad de tomar conciencia de los derechos conseguidos y gracias a esas personas, en la actualidad la natalidad ha alcanzado datos de los países desarrollados con una calidad sanitaria de la que no tenían sus antepasados. N5 afirma que se tiene que mirar al pasado para analizar lo que ocurre en el presente y no cometer los mismos errores.



*Ilustración 15. ¿Un país sin memoria?*

Para finalizar el análisis del debate a través de la transcripción realizada, se expone la información sobre la metodología de la estrategia del pensamiento visual, que propone al estudiante despertar al pensador, a través del espíritu crítico y activo. Ya que ésta se nutre de la empatía, la humildad, la esperanza y confianza, se escoge la imagen para que el participante con esta metodología realice una reflexión constante y crítica.

## ANEXO VI: DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD N°1 y N°2

### DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD N°1

El tema del universo es ideal para desarrollar el pensamiento crítico. Consiste en realizar una maqueta del sistema solar.

Descripción de la actividad: he elegido esta actividad, porque los alumnos han de indagar sobre el tema para obtener información, para hacer la actividad. Para hacer la maqueta utilizaran material reciclado y que sintetizen la información encontrada en internet, libros de textos, documentos, etc. Los alumnos deben de investigar, analizar, solucionar cualquier problema relacionado con la elaboración de la maqueta, participan, interpretan, indagan, clasifican, etc. Todos los elementos forman parte del pensamiento crítico social y se incluye en la elaboración de la maqueta. Deben de tener en cuenta las magnitudes y proporciones de los diferentes elementos que la componen.

#### Objetivos a alcanzar:

- Cuidar del material que se dispone en clase.
- Investigar sobre los elementos del sistema solar.
- Conocer las dimensiones, proporciones.
- Características del sol, planetas.
- Participar de forma activa en la elaboración de la maqueta.

#### Contenidos:

- El sistema solar y sus elementos.
- Los planetas y sus astros.
- La tierra y su satélite, la Luna

Materiales utilizados en la actividad serán reciclados, como papel de periódico, tapones, cartón, tijeras, pegamento, colores, etc.

La duración de la actividad, se empezará en clase y se continuará en ella, expondrán la problemática obtenida en su elaboración.

La metodología será activa y participativa, es una actividad donde el alumno tiene un papel protagonista y activa, el profesor hace de guía.

La evaluación contará con puntuaciones como

- 0,30 las mejores y originales maquetas.
- 0,20 las regulares.
- 0,10 el resto.

## DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD Nº2

Hay muchas formas de desarrollar el pensamiento crítico, una de ellas es introducir temas actuales a los estudiantes, con una temática actual para que el alumnado tenga conocimientos previos y podamos analizar las ideas erróneas o confusas generando la inquietud en ellos. Para tratar una temática actual, sería el conocimiento de los estudiantes hacia los inmigrantes, con ideas previas erróneas cómo: nos roban, nos quitan los puestos de trabajo, nos transmiten enfermedades, etc.

Descripción de la actividad: visualizaríamos videos variados, en uno de ellos se observaría como es la vida en países desarrollados, como ejemplo expondría los Estados Unidos de América, en el otro video se visualizaría la vida de personas en países del tercer mundo. Tras el visionado de ambos videos, se realizaría la puesta en común, comparando ambos videos, siempre estableciendo el turno de palabra.

Objetivos a alcanzar:

- Eliminar las ideas negativas de los estudiantes hacia las personas inmigrantes.
- Comprender la causa por la que estas personas acuden a otros países.
- Comprender que la mayoría de estas personas buscan una mejor vida.
- Conocer las condiciones de vida en los países en vías de desarrollo.
- Analizar las diferencias de la calidad de vida en países desarrollados y en vías de desarrollo.
- Desarrollar el pensamiento crítico social eliminando concepciones erróneas sobre otros grupos humanos, en este caso los inmigrantes.

Los contenidos coinciden con el bloque orientado a las personas, culturas y organización social, del tercer ciclo de educación primaria, área de conocimiento de ciencias sociales.

La metodología que emplearía para realizar esta actividad será abierta participativa y flexible, partiendo del conocimiento previo de los estudiantes, introduciendo videos y analizando las imágenes por sí mismos.

La evaluación será de forma cualitativa, ayudándose de otras actividades para aquel alumnado con dificultad, que no consigan alcanzar el objetivo principal. No será cuantitativa porque queremos que el alumnado rechace las ideas erróneas que tenga.



## ANEXO VII: TRANSCRIPCIÓN DEL DEBATE DE LAS RESPUESTAS.

Laura: ¿Cómo habéis evaluado la primera actividad?

N2: La primera actividad no fomenta el pensamiento crítico en sí, pero si lo fomenta en algunos valores que ayudan a fomentar el pensamiento crítico.

Laura: ¿Cómo cuáles?

N2: Empleo de material, obtener información ...

N6: Se fomentan la autonomía para que indaguen los estudiantes en la búsqueda de información.

N3: No se fomenta el pensamiento crítico porque realmente solo expone información, que no consiste en tomar conciencia, es solo como organizar la información, su tratamiento, etcétera.

N4: La evaluación de la actividad es poco productiva, porque solo se dedican a evaluar a los niños, y no se fijan si se ha equivocado, ni si reflexionan y que encuentren otra solución.

N8: A primera vista la actividad no parece que desarrolle el pensamiento crítico, porque creo que está mal enfocada, se podría dar otra perspectiva, porque el tema si da para el pensamiento crítico, se puede desarrollar si el profesor plantea una serie de preguntas ¿cómo surgió el universo ¿el origen de la Tierra? cosas así, porque el tema si puede dar para el pensamiento crítico, pero la actividad así planteada no.

N5: Parece ser que a primera vista no fomenta el pensamiento crítico, pero si puede fomentarlo, porque si tienen que buscar la fuente y tienen que pensar si las fuentes que han encontrado son fiables o no, tiene que deducir un poco. Creo que se puede enfocar de esa forma.

N1: Yo pienso igual que ella.

N7: En la descripción de la actividad veo que fomenta el pensamiento crítico enfocada al reciclado, que es lo que más importancia puede tener. Y lo que han dicho mis compañeros la información que va recabando la que está bien de la que está mal.

Laura: ¿Y la segunda actividad?

N (todos): obviamente si fomenta el pensamiento crítico.

N2: Para que vean las diferencias de un mundo y otro, entre las diferentes personas empatizan y puedan ver lo que pasa.

N1: Esta actividad se puede plantear que a través de los puntos de vista hacen una puesta en común.

N5: Sirve para eliminar los prejuicios, porque tienen que escuchar opiniones de los compañeros sobre los inmigrantes y empatizar con ellos.

N6: La otra actividad solo era buscar cómo hacer una maqueta y nada más, y en esta actividad se conoce la realidad de la temática y se crean propios pensamientos porque son más libres.

N4: El tema en sí, está mejor enfocado, cuenta con temas sociales, y desde la escuela se pueden tratar estos temas sin inconveniente.

N8: En las evaluaciones, en la primera actividad se orienta a cómo ha hecho el alumno la maqueta, si a alguien le ha salido un churro, pero puede que haya entendido todos los conceptos que son del tema, y no solo realizar la maqueta. En la actividad 2 la evaluación es cualitativa, según como el alumno se exprese, como lo haya entendido. Está mejor la evaluación de la segunda actividad.

N1: En la primera es más artística.

N8: Si, pero puede que el estudiante no haga bien la maqueta, pero entiende perfectamente todos los contenidos.

N3: En esta actividad los objetivos son más abiertos, pueden analizar la realidad según su punto de vista. La otra actividad es más cerrada, en esta se va construyendo sobre el tema. Como es analizar los dos mundos, tiene un punto de vista más amplio, la primera actividad es más cerrada.

N2: También se conocen muchos puntos de vista en esta actividad, en la primera ...

N1: Si se puede enfocar de otra forma ...

N2: Pero si él busca la información él la lee.

N1: La primera está mal enfocada, porque si se hubiese enfocado de otra forma, la primera actividad el tema es más atractivo que la segunda.

N8: Según para que ...

N5: La segunda actividad es un tema de actualidad, es más atractivo.

(Hablan todos a la vez) Se anima el debate ...

N4: También en la primera actividad se ponen puntos negativos si haces mal la maqueta, y en la segunda actividad se intenta que se aprenda no le van a bajar los puntos por eso.



N6: Veo más importante la segunda actividad, porque conocer las características del sol, etcétera, si es importante, pero trabajar la idea de los prejuicios, de conocer la realidad así, lo considera mucho más importante.

N7: En esta actividad ayuda más a recapitar uno de los grandes problemas que hay en las escuelas de la inmigración de tener otras culturas, y ayuda al pensamiento con los medios visuales comparando Estados Unidos y el tercer mundo. Y coincido con mis compañeros que veo muy importante que tiene que ser participativa y por descubrimiento y que los estudiantes reaccionen ante esa injusticia y que no solo sea una nota.

N8: Yo pienso que los objetivos están muy bien para el profesor de ciencia y la segunda actividad coincide mejor para la asignatura de Ciudadanía.

(Hablan todos a la vez)

Termina el debate.



UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA

## ANEXO VIII: DEBATE SOBRE LA ESTRATEGIA DE PENSAMIENTO VISUAL

Laura: ¿Qué veis en la imagen?

N3: Dos mundos diferentes.

N6, N5: ¿Eso es Kuwait?

Laura: ¿Dónde?

N2: Eso es por Nueva York.

N3: Río de Janeiro.

Laura: Cerca de esa zona.

N2: México.

N5: Chile.

N2: Argentina.

N1: Sudamérica.

Laura: Es Panamá. ¿Qué está pasando en la imagen?

N7: Una parte de la ciudad hay rascacielos y es de lujo y la otra parte viven las personas en chabolas. Dos realidades muy distintas en un mismo espacio.

N3: Y muy cerca ambas realidades.

Laura: Efectivamente. Dos mundos totalmente opuestos conviviendo en un mismo espacio. ¿Cómo llegas a esa conclusión?

N3: Por las características de la imagen, presentando dos realidades completamente diferentes. En ese país hay mucha desigualdad, al haber en un mismo sitio dos realidades tan distintas, la desigualdad es muy grande.

N1: Y no hay una zona intermedia, no existe clase media, hay clase alta y baja.

Laura: Pasamos a la segunda imagen. ¿Qué veis en la imagen?

N7: ¿Un niño que trabaja?

N6: ¿Debajo hay calaveras?

Laura: Sí, hay calaveras.

N1+N8: Es España, ¿verdad?

N8: Creo que construye sobre lo pasado.

N6: Si yo creo que será eso... que como estoy yo encima, si pasa algo ...

N3: ¿El niño que tiene una pala?

N8: Si es una pala.

N7: ¿No lo habrá enterrado el niño?

N6: A lo mejor está enterrando todo lo malo y arriba está todo bonito

N7: La infancia de hoy en día tiene que resurgir de una base mala, pero ...

N3: Hay mucha gente que ha muerto y supongo que será que hay que establecer unas bases y a partir de ahí, crezcan los niños.

N2: Hoy en día se sigue recordando a Franco porque lo hizo mal, parece representar un poco la historia pasada.

N8: Yo creo que dice la imagen que si queremos dar la cara de que estamos muy avanzados y mira en el informe PISA, que dijo que los andaluces estamos mal en educación, muy por debajo de la media y la presidenta Susana nos ha dejado sin oposiciones ... muy mal.

N2: Sin oposiciones no nos ha dejado.

N4: ¿No?

N2: No, solo que ha sacado plazas de francés, no de todas las menciones, que es de lo mío.

(Hablan todos a la vez) no se comprende nada.

Laura: Volvemos a la imagen. ¿Qué más veis en la imagen?

N8: Se ve como humo.

N6: Son nubes ¿no?

N2: Yo la veo muy terrorífica.

N7: Si un poco.

Laura: ¿Se la mostraríais a un estudiante de primaria?

N8: Yo sí.

N2: Yo no.

N3: Yo sí.

N6: Depende de la edad.

(Ruido)

N5: Si ¿por qué no?

N2: Yo no lo veo para primaria, impactaría, aunque un niño estuviera acostumbrado a lo malo.

N1: Creo que es mejor para la ESO.

Todos: Para la ESO sí.

N7: ¿Pero con qué propósito la emplearía?

Laura: Como recurso que tenemos los docentes, como medio audiovisual para enseñar.

N3: Pues de que tome conciencia, que antes de que ellos nacieran personas y lucharan por los derechos.

N7: Hay mucha gente que dice que difícil es luchar para llegar a como estamos hoy en día.

N5: Hay mirar el pasado y hay que tenerlo en cuenta para no cometer los mismos errores.

Fin del debate.

Laura: Le comunico a N8, que esa persona es la única que ha respondido a la pregunta de ¿Qué son las estrategias de pensamiento visual?

N8: Es ponerle una imagen a un niño y hacerle pensar.

N\$: Yo he puesto que se basa en la observación.


Laura: Esta es la estrategia de pensamiento visual, consiste en visualizar una imagen, dejar unos treinta segundos para pensar y a continuación el docente pregunta a los estudiantes ¿Qué está pasando en la imagen? ¿Qué ven en la imagen? ¿En qué te basas para llegar a esa conclusión?

Debido a la mala acústica que proporciona el aula, no he podido plasmar todo el debate al 100%. En la palabra que se indica con (ruido) hago referencia que la acústica del aula que no me permitió grabar con claridad el sonido, y, por tanto, no he podido transcribir el debate completo a su totalidad.



UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA

## ANEXO IX: AUTORIZACIÓN DEL PROFESOR D. SANTIUSTE *ET AL.* (2001)

**De:** VICTOR SANTIUSTE BERMEJO [REDACTED]   
**Asunto:** Re: Pensamiento crítico Cuestionario  
**Fecha:** 18 de octubre de 2016 18:55  
**Para:** Lauraal [REDACTED]

---

Estimada Laura, reciba un cordial saludo desde Madrid. No hay inconveniente en que, previa cita o referencia, cite la fuente del protocolo al que se refiere. Un cordial saludo y en contacto. Prof. V. Santiuste.

El 18 de octubre de 2016, 8:51, Lauraal [REDACTED] escribió:

Estimado Profesor Santiuste,

Le agradecería si usted me diera permiso para emplear su cuestionario PC2, para evaluar el pensamiento crítico en estudiantes de Educación Primaria en el grado de Magisterio.

Estoy realizando una tesis doctoral en la universidad de Málaga y de toda la bibliografía consultada, el cuestionario que mejor se adapta a evaluar el pensamiento crítico es el suyo.

Muchas gracias por su colaboración.

Espero su respuesta.

Quedando muy agradecida anticipadamente,



UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA



UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA



UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA