



Perfiles educativos

ISSN: 0185-2698

ISSN: 2448-6167

Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de
Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

Canese de Estigarribia, Marta Isabel
Percepción del desarrollo de las habilidades del pensamiento
crítico en la Universidad Nacional de Asunción, Paraguay
Perfiles educativos, vol. XLII, núm. 169, 2020, Julio-Septiembre, pp. 21-35
Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto
de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.169.59295>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13271598003>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en [redalyc.org](https://www.redalyc.org)

UNAM [redalyc.org](https://www.redalyc.org)

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Percepción del desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico en la Universidad Nacional de Asunción, Paraguay

MARTA ISABEL CANESE DE ESTIGARRIBIA*

Esta investigación tuvo el objetivo de medir el nivel de desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico percibido por estudiantes de la Universidad Nacional de Asunción, Paraguay. La metodología aplicada fue de tipo observacional, descriptiva y de corte transversal. Se aplicó una prueba Likert con 36 indicadores a una muestra de 310 estudiantes que cursan el último año en seis carreras de la Facultad de Filosofía: Filosofía, Historia, Letras, Educación, Comunicación y Psicología. Los resultados indican que los estudiantes perciben un nivel intermedio de desarrollo del pensamiento crítico, con un promedio general porcentual de 68.85. Los niveles varían entre 60 y 78 por ciento, y son inferiores para las habilidades más complejas. En conclusión, los estudiantes perciben que han iniciado la construcción de las habilidades del pensamiento crítico, si bien identifican dificultades, barreras y tendencias contradictorias que sostienen la continuidad del pensamiento acrítico tradicional, y la emergencia del pensamiento tecnicista.

The aim of this investigation was to measure the level of development of critical thinking skills perceived by students at Asuncion National University, Paraguay. The methodology applied was observational, descriptive, and cross-sectional. A Likert test with 36 indicators was applied to a sample of 310 students enrolled in the last year of six degree programs in the School of Philosophy: Philosophy, History, Literature, Education, Communication, and Psychology. The results indicate that the students perceive an intermediate level of development of critical thinking, with an average general percentage score of 68.85. The levels vary between 60 and 78 percent, and are lower for more complex skills. In conclusion, students perceive that they have started to construct critical thinking skills, although they identify difficulties, barriers, and contradictory tendencies which support the continuity of traditional acritical thinking, and the emergence of technicist thinking.

Palabras clave

Pensamiento crítico
Educación superior
Habilidad cognitiva
Proceso mental
Interpretación
Autonomía

Keywords

Critical thinking
Higher education
Cognitive skill
Mental process
Interpretation
Autonomy

Recepción: 4 de marzo de 2019 | Aceptación: 10 de marzo de 2020

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.169.59295>

* Investigadora y docente de la Universidad Nacional de Asunción (Paraguay). Doctora en Ciencias de la Educación. Líneas de investigación: pensamiento crítico y educación ciudadana. Publicaciones recientes: (2019), "Urbanización popular en el Área Metropolitana de Asunción: resistencia y perspectivas de cambio", Proyecto PINV15-334, informe de investigación, Paraguay, CONACYT/Universidad Nacional de Asunción/Comisión Nacional de Derechos Humanos; (2016), "El pensamiento crítico en la formación profesional: indicadores para el desarrollo de las habilidades cognitivas del pensamiento crítico en la Facultad de Filosofía de la Universidad Nacional de Asunción (UNA)", Buenos Aires, UBA-GPCS, en: http://paraguay.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/129/archivos/L_Canese2016.pdf. CE: mcanese@gmail.com, mcanese@fil.una.py

INTRODUCCIÓN¹

La educación universitaria es reconocida en la actualidad por su capacidad transformadora de la sociedad. Para cumplir esa misión, debe formar profesionales capaces de cuestionar la realidad y proponer alternativas para responder a las demandas actuales. Las declaraciones de las conferencias mundiales de la UNESCO (1998; 2009), principal foro educativo mundial, expresan que las universidades deben formar a los estudiantes para que se conviertan en profesionales y ciudadanos bien informados, provistos de sentido crítico y capaces de analizar los problemas de la sociedad.

La noción de pensamiento crítico se relaciona con el cuestionamiento y la valoración de hechos o ideas, y es lo que permite emitir un juicio o tomar una decisión. Requiere del desarrollo de un conjunto de habilidades cognitivas, aptitudes y disposiciones que permiten procesar de forma profunda la información del medio, inferir su validez considerando las evidencias, cuestionar verdades establecidas, reflexionar y autoevaluar los propios procesos de pensamiento, y tomar decisiones propias con base en los procesos mentales realizados (Ossa-Cornejo *et al.*, 2017).

Son numerosas las investigaciones sobre el desarrollo del pensamiento crítico en universidades latinoamericanas; entre ellas, destaca el estudio publicado sobre la medición de la autopercepción de la disposición al pensamiento crítico en estudiantes de medicina (Olivares-Olivares y Wong-Tamez, 2013). En este estudio, los autores diseñaron una prueba tipo Likert con el objetivo de contar con un instrumento que permitiera medir el grado en que los estudiantes perciben que han desarrollado habilidades del pensamiento crítico. En México, el estudio publicado por Martí-Vilar *et al.* (2014) analiza la relación entre el razonamiento moral y el pensamiento crítico en la educación

superior. En esa misma línea, el artículo publicado por Meza (2009), del Instituto Tecnológico de Costa Rica, presenta reflexiones a partir de los planteamientos de Paulo Freire, uno de los educadores críticos de mayor impacto de todos los tiempos, y realiza inferencias sobre sus implicaciones para la educación superior. También en el ámbito de la docencia universitaria, Betancourth (2015) realizó una investigación con docentes del programa de Psicología de la Universidad de Nariño (Colombia) para conocer el desarrollo del pensamiento crítico en ellos. Bezanilla-Albisua *et al.* (2018) analizan el pensamiento crítico desde la perspectiva de los docentes universitarios; sus resultados indican que la mayoría de los docentes vinculan al pensamiento crítico con los procesos de análisis, razonamiento, cuestionamiento, evaluación y toma de decisiones, pero "...muy pocos lo entienden como acción y compromiso" (Bezanilla-Albisua *et al.*, 2018: 89).

En Paraguay, la primera institución de educación superior fue la Universidad Nacional de Asunción (UNA), fundada en 1893, y la primera ley de universidades fue sancionada el 29 de junio de 1929 (Ley No. 1046), inspirada en la reforma de Córdoba. Cuenta con 13 facultades, entre ellas la Facultad de Filosofía, que comprende seis carreras: Filosofía, Historia, Letras, Educación, Comunicación y Psicología. Esta Facultad tiene su origen en la Escuela de Humanidades, creada en 1944. Desde sus inicios, fue un espacio de formación profesional para los docentes de los niveles educativos medio y universitario. Las investigaciones sobre educación superior en Paraguay destacan la permanencia de una corriente conservadora y autoritaria en el ámbito universitario paraguayo. Rivarola (2008) afirma que, en la práctica, predomina la resistencia a los cambios que pudieran resquebrajar el sistema establecido. Según el mismo autor, en las últimas décadas, la emergencia de una

¹ Esta investigación forma parte de un proyecto de investigación financiado por el programa PROCENCIA, del Consejo Nacional de Ciencias y Tecnología (CONACYT), con recursos del Fondo para la Excelencia de la Educación y la Investigación (FEEI).

tendencia tecnocrática con visión instrumental de la educación superior la ha apartado de cualquier cuestionamiento crítico al modelo institucional vigente. Elías y Segovia (2011), y Amaral (2011), comparten esa posición y señalan la persistencia de dificultades y prejuicios con relación al desarrollo del pensamiento crítico en las universidades paraguayas. La obra colectiva sobre el pensamiento paraguayo compilada por Silvero y Cáceres-Mercado (2011) presenta reflexiones que comparten esa visión, y su influencia social, política y cultural. Sin embargo, los estudios publicados por Canese (2015; 2016) y Canese *et al.* (2018) revelan el interés del estamento estudiantil universitario por el desarrollo del pensamiento crítico en la UNA, mismo que se manifiesta en las movilizaciones estudiantiles recientes.

El presente artículo presenta los resultados de una investigación sobre el desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico en la Universidad Nacional de Asunción (UNA) de Paraguay, específicamente en las carreras de Historia, Filosofía, Letras, Ciencias de la Comunicación, Ciencias de la Educación y Psicología de la Facultad de Filosofía. La investigación se realizó durante el año 2018. El objetivo general fue medir el nivel de desarrollo de las habilidades cognitivas del pensamiento crítico de los estudiantes de los últimos cursos de las carreras de grado de la Facultad de Filosofía.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

El concepto de pensamiento crítico fue desarrollado ampliamente por dos corrientes filosóficas: la crítica epistemológica de Kant y la crítica social de Marx. A través de sus obras *Crítica de la razón pura* (Kant, 2002) y *Crítica de la razón práctica* (Kant, 2001), Immanuel Kant (1724-1804) es considerado el fundador del pensamiento crítico como línea de investigación y discusión filosófica. Su aporte más importante se encuentra en el ámbito de la epistemología, donde introduce la idea de evaluar las condiciones de valor en

la construcción del conocimiento humano; su objeto de estudio no es el conocimiento en sí, sino el proceso de razonamiento y los límites de la razón humana. Para Kant (2002), la crítica de la razón es el camino para refinar el pensamiento y ampliar los procesos de construcción del conocimiento. Kant no utilizó la palabra crítica en su sentido ordinario, de aprobar o desaprobar algo, sino que prefirió hacer uso del significado primitivo, y para ello se remontó al significado griego, que se refiere al estudio o investigación de algo. Es así que la crítica kantiana hace referencia específicamente al estudio o investigación de la razón, a las formas y categorías del conocimiento, y busca determinar sus condiciones de validez y su valor cognitivo. Por su parte, Karl Marx (1818-1883) otorga al pensamiento una nueva cualidad y una nueva misión: transformar el mundo. Critica a los filósofos y científicos anteriores, quienes solamente se preocuparon de interpretar al mundo, cuando la verdadera misión de la ciencia es tener un alcance práctico en el mundo real (Marx, 1975).

Para el sociólogo francés Löic Wacquant, el pensamiento crítico más fructífero surge justamente de la unión de las dos tradiciones mencionadas, en una sinergia que permite realizar la crítica intelectual, la historia de los conceptos, el examen lógico de los términos, la genealogía social de los discursos, la arqueología de sus presupuestos culturales, así como también el conocimiento de los determinantes sociales del pensamiento, algo fundamental para su liberación (Wacquant, 2005). Se trata de la unión de la crítica epistemológica y la crítica social que cuestiona las formas establecidas de pensamiento y de vida, así como también las relaciones políticas y sociales tal como se dan en un momento dado de la historia de una sociedad.

El siglo XX es considerado por algunos autores como el siglo de oro del pensamiento crítico, por el desarrollo de ideas políticas, sociales y culturales transformadoras. Surge entonces la teoría crítica, impulsada por Adorno,

Habermas, Horkheimer, Fromm, Marcuse y otros integrantes de la Escuela de Frankfurt. En la segunda mitad del siglo, el pensamiento crítico se desarrolló en los movimientos universitarios imbuidos de las ideas críticas de los intelectuales: anarquismo, existencialismo, marxismo, y la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt (Ornelas, 2014). Posteriormente, Habermas buscó nuevas orientaciones a la teoría crítica y se dirigió a la hermenéutica y el análisis del discurso, rescatando los objetivos originales de la teoría crítica: la emancipación intelectual, la liberación y la crítica al positivismo: estudia la intersubjetividad, mediatizada por el lenguaje, replantea el paradigma materialista del marxismo y formula su “teoría de la acción comunicativa” (Frankenberg y Moreira, 2009). Se suman a estos aportes teóricos las ideas innovadoras de Edgar Morin (2000), quien introduce un nuevo concepto, el pensamiento complejo, a partir de la vinculación transdisciplinaria de las diversas áreas del conocimiento con las nuevas disciplinas que surgen: la cibernética, la informática, la teoría de sistemas y la física cuántica, entre otras. Morin propone una redefinición del pensamiento que se proyecte hacia la comprensión de la complejidad del mundo real. Identifica las condiciones actuales de la vida del ser humano como unidad compleja, en oposición al reduccionismo del pensamiento vigente.

El elemento diferencial del pensamiento crítico es la generación de dudas, que es lo que promueve la problematización de lo existente. De acuerdo con Ornelas (2014), no todo pensamiento cuestionador es pensamiento crítico. Según la misma autora: “El objetivo del pensamiento crítico conlleva a la transformación, evolución y desarrollo del ser humano y su entorno” (Ornelas, 2014: 87). Cuestiona el pensamiento establecido que sirve de soporte a las relaciones de poder y, en contrapartida, lo instituido se resiste, se defiende, porque busca la permanencia. Por ese motivo, el pensamiento crítico es visto como un peligro por el pensamiento instalado. En el extremo opuesto del

pensamiento crítico se encuentra el “...tipo de pensamiento que puede adjetivarse como acríptico, dócil o domesticado” (Ornelas, 2014: 87).

Ennis (2013), Facione y Gittens (2015) y Betancourth (2015) diferencian dos dimensiones complementarias en el desarrollo del pensamiento crítico: las habilidades cognitivas y las disposiciones o actitudes. Algunas habilidades cognitivas identificadas por esos autores son: interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y autorregulación. En cuanto a las disposiciones, caracterizan a la persona que piensa críticamente como: inquisitiva, sistemática, juiciosa, buscadora de la verdad, analítica, de mente abierta y confiada en el razonamiento. En otras palabras, las disposiciones hacen referencia a la motivación para utilizar y desarrollar las habilidades del pensamiento crítico. Expresan las actitudes, compromisos y tendencias de actuación.

Por otro lado, Saiz y Fernández-Rivas (2008: 5) definen el pensamiento crítico como: “...un proceso de búsqueda de conocimiento a través de las habilidades de razonamiento, la solución de problemas y la toma de decisiones, que nos permite lograr, con la mayor eficacia, los resultados deseados”. Esas tres dimensiones conforman el núcleo del pensamiento crítico, a lo que Betancourth (2015) agrega la motivación, como aquello que pone en funcionamiento a las habilidades cognitivas, y el metaconocimiento, que dirige, organiza y planifica dichas habilidades. En esa misma línea, el estudio desarrollado por Merchán (2012) relaciona al pensamiento crítico con la educación en ciudadanía social para una vida democrática.

En las últimas décadas se han desarrollado diversos sistemas de evaluación del nivel de desarrollo de habilidades del pensamiento crítico, de amplia aplicación en universidades: The California Critical Thinking Test, la Prueba de Pensamiento Crítico de Cornell, el modelo de evaluación de Watson-Glaser y The Ennis-Weir Critical Thinking Essay Test, entre otros. Al respecto de estos modelos, Fernández-Rivas y Saiz (2012) cuestionan que

no permiten evaluar integralmente el proceso mental seguido por el estudiante, ni toman en cuenta la complejidad del proceso sociocultural de su desarrollo. El test Pencrisal (2005), de la Universidad de Salamanca, es el más utilizado en universidades iberoamericanas y cuenta con aplicaciones en diversos países de la región. En Paraguay, el Ministerio de Educación y Cultura (MEC, 2007) desarrolló y aplicó en el año 2006 un sistema propio de evaluación del pensamiento crítico, en el marco del Sistema Nacional de Evaluación del Proceso Educativo (SNEPE). Los procesos evaluados por ese instrumento son el inductivo, el deductivo y el crítico-social, siendo este último el que presenta el menor nivel de desarrollo (Lafuente, 2009).

MATERIALES Y MÉTODOS

Este texto se refiere a una investigación cuantitativa con aplicación de una prueba tipo Likert a 310 estudiantes de los últimos cursos de las seis carreras impartidas en la Facultad de Filosofía de la UNA. La población estuvo conformada por los 712 estudiantes matriculados en el último semestre en la Facultad de Filosofía de la UNA, en las carreras de Ciencias de la Educación, Ciencias de la Comunicación, Letras, Historia, Filosofía y Psicología;

tanto en la sede central de la ciudad de Asunción como en las filiales de las ciudades de Caacupé, Paraguari, Caaguazú, Villarrica, San Pedro, San Estanislao y San Juan Bautista. El muestreo fue de tipo probabilístico; se tomaron en cuenta los requisitos técnicos para el cálculo y la selección de la muestra recomendados por Hernández Sampieri *et al.* (2010), de modo que la muestra representara efectivamente al universo del estudio.

El cálculo de la cantidad mínima de individuos que debían integrar la muestra se realizó con la fórmula matemática para cálculo muestral en poblaciones finitas, tomando en cuenta un nivel de confianza de 95 por ciento, considerando un nivel de heterogeneidad de 50 por ciento y error muestral de 5 por ciento. Este cálculo arrojó como resultado una muestra mínima de 278 estudiantes, menor a la muestra efectivamente alcanzada en este estudio, que fue de 310 estudiantes.

El instrumento de medición de las habilidades cognitivas del pensamiento crítico en los estudiantes fue estructurado a partir de una guía de indicadores (Tabla 1), con cinco opciones de respuesta gradual del tipo escala Likert. Este instrumento fue previamente sometido a una prueba piloto y validado por seis expertos del área.

Tabla 1. Guía de indicadores del pensamiento crítico

Nº	Indicador	Habilidad
1	Diferencia las ideas principales y secundarias de un texto	Interpretación
2	Comprende la relevancia de un hecho en una situación dada	
3	Identifica el mensaje que quiere transmitir el autor de un texto	
4	Identifica las opiniones y la ideología del autor de textos o publicaciones	
5	Los trabajos prácticos realizados en la facultad ayudan a interpretar textos o situaciones	Clarificación
6	Define conceptos y los delimita, tomando en cuenta la forma, la estrategia y el contenido del tema	
7	Comunica ideas a los demás de forma directa y clara	
8	Sintetiza ideas complejas y las comunica a los demás de forma clara	
9	Las actividades áulicas ayudan a aprender a comunicar con claridad las ideas	
10	Los debates en clase ayudan a construir una jerarquía de valores basada en el compromiso social	

Tabla 1. Guía de indicadores del pensamiento crítico

(continuación)

N°	Indicador	Habilidad
11	Descompone las partes de un todo, construye, identifica nuevas relaciones y conexiones	Análisis
12	Organiza, compara, contrasta y realiza interpretaciones sobre un mismo fenómeno social o teoría	
13	Identifica y reporta patrones en un conjunto de datos	
14	Discrimina e infiere la intención de un discurso	
15	Las actividades académicas de investigación contribuyen a analizar situaciones complejas	Evaluación
16	Identifica las fortalezas y debilidades de su propio pensamiento y el de los demás	
17	Revisa la coherencia de su manera de pensar	
18	Distingue la credibilidad de las fuentes de información	
19	Compara informaciones de diversas fuentes con otras para verificar si son confiables y darles valor	Empatía intelectual
20	Los métodos de evaluación aplicados en la carrera ayudan a evaluar y mejorar la manera de pensar	
21	Asume la validez del pensamiento desde el punto de vista de quien lo produce	
22	Toma conciencia del propio pensamiento y posición respecto al pensamiento de los demás	
23	Utiliza otros puntos de vista para producir y complejizar una teoría o explicar la realidad	Visión transformadora
24	Articula diferentes perspectivas para explicar la realidad del país	
25	Los debates en clase ayudan a desarrollar una visión de transformación social	
26	Plantea cambios específicos a partir de la evaluación de la problemática actual, que pueden realizarse a través de un proceso	
27	Propone innovaciones y alternativas de solución a partir de problemas actuales	Solución de problemas
28	Interviene en su propia formación de forma activa	
29	Demuestra actitud prospectiva ante los desafíos sociales	
30	Toma posición ante las injusticias y el abuso de poder	
31	Cuestiona las creencias dominantes que interfieren en el problema	Solución de problemas
32	Se enfoca en el problema para llegar al objetivo	
33	Cuestiona las creencias falsas que inciden en la solución de los problemas	
34	Organiza su tiempo y es disciplinado	
35	Revisa y modifica su propuesta de solución de problemas de forma integral, al no enfocar únicamente la solución técnica	Solución de problemas
36	Evalúa las opciones o alternativas de solución y sus implicaciones	

Fuente: elaboración propia.

Los instrumentos de recolección de datos fueron aplicados entre los meses de septiembre y octubre de 2018 en la sede central de la ciudad de Asunción y en las filiales de la Facultad de Filosofía de la UNA en Caacupé, Paraguarí, Caaguazú, Villarrica, San Pedro, San Estanislao y San Juan Bautista. Los datos recogidos fueron codificados y procesados

estadísticamente, cuantificando los puntajes obtenidos según la escala establecida en el instrumento. Los puntajes y las equivalencias para cada nivel se establecieron de acuerdo con las respuestas marcadas en la escala de cinco opciones: siempre, muchas veces, a veces, pocas veces, nunca:

1. *Nivel inconsciente*: promedio inferior a 40 por ciento. En este nivel el desarrollo de las habilidades es muy escaso; aún no se tiene conciencia de su importancia ni de los problemas que ocasiona no contar con ellas.
2. *Nivel inicial*: promedio entre 40 y 59 por ciento. En este nivel se tiene conciencia de la importancia de desarrollar las habilidades cognitivas del pensamiento crítico, pero todavía no se sabe cómo hacerlo.
3. *Nivel intermedio*: promedio entre 60 y 79 por ciento. En este nivel se considera que ya se ha iniciado la práctica de nuevas habilidades para mejorar la forma de pensar.
4. *Nivel superior*: promedio entre 80 y 94 por ciento. En este nivel se han logrado desarrollar en gran medida casi todas las habilidades cognitivas del pensamiento crítico.
5. *Nivel pleno*: promedio entre 95 y 100 por ciento. En este nivel, las habilidades cognitivas del pensamiento crítico se han incorporado plenamente; se aplican en las tareas cotidianas, académicas e investigativas y son objeto de revisión constante.

Todos los procedimientos de recolección de datos se ajustaron a los principios éticos y a las normas internacionales para la investigación con personas. Los participantes fueron informados sobre los propósitos de la investigación, sus posibles riesgos y beneficios, y aceptaron libre y voluntariamente formar parte del estudio.

RESULTADOS

La medición del nivel de desarrollo de las habilidades cognitivas en los estudiantes que están concluyendo la carrera arrojó un promedio general de 68.85 por ciento, lo que indica un nivel intermedio de desarrollo. El cálculo de la consistencia del instrumento arrojó un Alfa de Cronbach de 0.86, valor considerado bueno. Para Celina-Oviedo y Campo-Arias (2005), el valor mínimo aceptable para ese coeficiente es 0.70; valores menores indican que la consistencia interna de la escala utilizada es baja. Por otro lado, valores por encima de 0.90 indican que hay elementos duplicados o redundantes en el instrumento, y que deben eliminarse. El valor del Alfa de Cronbach de 0.855 obtenido en la aplicación del presente instrumento se encuentra comprendido en los valores preferidos: entre 0.80 y 0.90.

Las diferencias en los resultados de las medias obtenidas para cada uno de los indicadores fueron significativas, ya que alcanzaron 43 por ciento. El menor nivel promedio fue de 40 por ciento, obtenido en el indicador: “revisa y modifica su propuesta de solución de problemas de forma integral, enfocando no solamente la solución técnica”. El nivel más elevado fue de 83 por ciento, en el indicador: “diferencia las ideas principales y secundarias de un texto”, que corresponde al nivel superior de desarrollo. La Tabla 2 presenta los promedios porcentuales obtenidos luego del análisis de los datos recolectados.

Tabla 2. Nivel de desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico, por indicador

Indicador	Nivel promedio en %
Diferencia las ideas principales y secundarias de un texto	83
Comprende la relevancia de un hecho en una situación dada	81
Identifica el mensaje que quiere transmitir el autor de un texto	80
Identifica las opiniones y la ideología del autor de textos o publicaciones	78

Tabla 2. Nivel de desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico, por indicador

(continuación)

Indicador	Nivel promedio en %
Los trabajos prácticos realizados en la facultad ayudan a interpretar textos o situaciones	67
Define conceptos y los delimita, tomando en cuenta la forma, la estrategia y el contenido del tema	61
Comunica ideas a los demás de forma directa y clara	61
Sintetiza ideas complejas y las comunica a los demás de forma clara	63
Las actividades áulicas ayudan a aprender a comunicar con claridad las ideas	67
Los debates en clase ayudan a construir una jerarquía de valores basada en el compromiso social	71
Descompone las partes de un todo; construye e identifica nuevas relaciones y conexiones	65
Organiza, compara, contrasta y realiza interpretaciones sobre un mismo fenómeno social o teoría	66
Identifica y reporta patrones en un conjunto de datos	73
Discrimina e infiere la intención de un discurso	79
Las actividades académicas de investigación contribuyen a analizar situaciones complejas	57
Identifica las fortalezas y debilidades de su propio pensamiento y el de los demás	77
Revisa la coherencia de su manera de pensar	77
Distingue la credibilidad de las fuentes de información	78
Compara informaciones de diversas fuentes con otras para verificar si son confiables y darles valor	73
Los métodos de evaluación aplicados en la carrera ayudan a evaluar y mejorar la manera de pensar	62
Asume la validez del pensamiento desde el punto de vista de quien lo produce	66
Toma conciencia del propio pensamiento y posición respecto al pensamiento de los demás	76
Utiliza otros puntos de vista para producir y complejizar una teoría o explicar la realidad	54
Articula diferentes perspectivas para explicar la realidad del país	83
Los debates en clase ayudan a desarrollar una visión pluralista	70
Plantea cambios específicos a partir de la evaluación de la problemática actual, que pueden realizarse a través de un proceso	71
Propone innovaciones y alternativas de solución a partir de problemas actuales	70
Interviene en su propia formación de forma activa	60
Demuestra actitud prospectiva ante los desafíos sociales	63
Toma posición ante las injusticias y el abuso de poder	76
Cuestiona las creencias dominantes que interfieren en el problema	48
Se enfoca en el problema para llegar al objetivo	72
Cuestiona las creencias falsas que inciden en la solución de los problemas	70
Organiza su tiempo y es disciplinado	60
Revisa y modifica su propuesta de solución de problemas de forma integral, enfocando no solamente la solución técnica	40
Evalúa las opciones alternativas de solución y sus implicaciones	72
Promedio general	68.85

Fuente: elaboración propia.

Los promedios alcanzados para cada habilidad presentan diferencias significativas: la media más elevada corresponde a la de interpretación (77.8 por ciento), seguida por la de evaluación (73.4 por ciento). El menor nivel de desarrollo se obtuvo en la habilidad denominada solución de problemas, con apenas 60.33 por ciento.

La Tabla 3 presenta la relación de la media de los niveles en los indicadores de la

habilidad cognitiva denominada *interpretación*. La medición realizada indica que la percepción de los alumnos participantes sobre el nivel de desarrollo de esta habilidad equivale a un nivel superior de desarrollo. En cuanto a los indicadores de esta habilidad, la percepción de los estudiantes fue alta en casi todos. Se destaca un nivel menor en la contribución de los trabajos académicos realizados en la carrera, con apenas 67 por ciento.

Tabla 3. Indicadores de la habilidad cognitiva *interpretación*

Indicador	Nivel %
Diferencia las ideas principales y secundarias de un texto	83
Comprende la relevancia de un hecho en una situación dada	81
Identifica el mensaje que quiere transmitir el autor de un texto	80
Identifica las opiniones y la ideología del autor de textos o publicaciones	78
Los trabajos prácticos realizados en la facultad ayudan a interpretar textos o situaciones	67
Promedio general	77.8

Fuente: elaboración propia.

La Tabla 4 presenta la media de los niveles percibidos por los participantes en los indicadores de la habilidad *clarificación*, con una media general de 64.6 por ciento. Este promedio posiciona el desarrollo de esta habilidad en un nivel intermedio, dado que los indicadores estuvieron presentes “muchas veces” o “a veces” en la percepción de los participantes.

Los promedios más bajos se observan en los indicadores que se refieren a la definición y delimitación de conceptos, y en las habilidades de comunicación, con promedios de 61 por ciento. Los participantes destacaron la contribución de los debates y las actividades áulicas, con promedios de 67 y 71 por ciento, respectivamente.

Tabla 4. Indicadores de la habilidad cognitiva *clarificación*

Indicador	Nivel %
Define conceptos y los delimita, tomando en cuenta la forma, la estrategia y el contenido del tema	61
Comunica ideas a los demás de forma directa y clara	61
Sintetiza ideas complejas y las comunica a los demás de forma clara	63
Las actividades áulicas ayudan a aprender a comunicar las ideas con claridad	67
Los debates en clase ayudan a construir una jerarquía de valores basada en el compromiso social	71
Promedio general	64.6

Fuente: elaboración propia.

La habilidad cognitiva de *análisis* obtuvo un promedio de 68 por ciento en la percepción de los participantes. El promedio más elevado se presenta en el indicador “discrimina e infiere la intención de un discurso”, con 79 por ciento, que indica una frecuencia de aplicación elevada (muchas veces), y el más bajo

en el indicador “las actividades académicas de investigación contribuyen a analizar situaciones complejas”, con apenas 57 por ciento de frecuencia, que implica una percepción media (a veces). Estos resultados son presentados de forma detallada en la Tabla 5.

Tabla 5. Indicadores de la habilidad cognitiva *análisis*

Indicador	Nivel %
Descompone las partes de un todo, construye e identifica nuevas relaciones y conexiones	65
Organiza, compara, contrasta y realiza interpretaciones sobre un mismo fenómeno social o teoría	66
Identifica y reporta patrones en un conjunto de datos	73
Discrimina e infiere la intención de un discurso	79
Las actividades académicas de investigación contribuyen a analizar situaciones complejas	57
Promedio general	68

Fuente: elaboración propia.

En la habilidad de *evaluación* se obtuvo un promedio de 73.4 por ciento. Casi todos los indicadores de esta habilidad presentaron niveles superiores a 70 por ciento, lo cual indica una percepción elevada de los participantes en los indicadores de la actividad académica de la carrera. El indicador “los métodos de

evaluación aplicados en la carrera ayudan a evaluar y mejorar la manera de pensar” fue el único que tuvo un promedio menor a 70 por ciento en la percepción de los participantes, con un nivel de 62 por ciento. Estos resultados se presentan de forma detallada en la Tabla 6.

Tabla 6. Indicadores de la habilidad cognitiva *evaluación*

Indicador	Nivel %
Identifica las fortalezas y debilidades de su propio pensamiento y el de los demás	77
Revisa la coherencia de su manera de pensar	77
Distingue la credibilidad de las fuentes de información	78
Compara informaciones de diversas fuentes con otras para verificar si son confiables y darles valor	73
Los métodos de evaluación aplicados en la carrera ayudan a evaluar y mejorar la manera de pensar	62
Promedio general	73.4

Fuente: elaboración propia.

Con relación a la *empatía intelectual*, la percepción de los estudiantes participantes arrojó un nivel promedio de 69.8 por ciento, equivalente al nivel medio de desarrollo de acuerdo

con la escala de niveles establecida en el estudio. El nivel promedio más elevado se obtuvo en la percepción del indicador denominado “articula diferentes perspectivas para explicar la realidad

del país”, y el nivel con menor promedio se obtuvo con relación al indicador “utiliza otros puntos de vista para producir y complejizar una teoría o explicar la realidad”, con apenas 54 por ciento. Los porcentajes obtenidos en cada indicador se presentan en la Tabla 7.

Tabla 7. Indicadores de la habilidad cognitiva *empatía intelectual*

Indicador	Nivel %
Asume la validez del pensamiento desde el punto de vista de quien lo produce	66
Toma conciencia del propio pensamiento y posición respecto al pensamiento de los demás	76
Utiliza otros puntos de vista para producir y complejizar una teoría o explicar la realidad	54
Articula diferentes perspectivas para explicar la realidad del país	83
Los debates en clase ayudan a desarrollar una visión de pluralista	70
Promedio general	69.8

Fuente: elaboración propia.

La habilidad *visión transformadora* tuvo un nivel promedio de desarrollo de 68 por ciento en la percepción de los participantes, que equivale al nivel medio de la escala establecida para este estudio. El mayor promedio del conjunto de indicadores de esta habilidad se presentó en el indicador “toma posición ante las injusticias y el abuso de poder”. El indicador considerado por los participantes en un nivel menor de desarrollo fue: “interviene en su propia formación de forma activa”, con 60 por ciento. Esto podría indicar un nivel reducido de autonomía y participación de los estudiantes en su propia formación profesional. Los resultados obtenidos para cada indicador, de forma porcentual, se presentan en la Tabla 8.

Tabla 8. Indicadores de la habilidad cognitiva *visión transformadora*

Indicador	Nivel %
Plantea cambios específicos a partir de la evaluación de la problemática actual, que pueden realizarse a través de un proceso	71
Propone innovaciones y alternativas de solución a partir de problemas actuales	70
Interviene en su propia formación de forma activa	60
Demuestra actitud prospectiva ante los desafíos sociales	63
Toma posición ante las injusticias y el abuso de poder	76
Promedio general	68

Fuente: elaboración propia.

El nivel de desarrollo de la habilidad *solución de problemas* fue menor al obtenido en las otras habilidades: sólo 60.33 por ciento, si bien con esa cifra se posiciona, como las demás, en un nivel intermedio de desarrollo, de acuerdo con la escala establecida para este estudio. Dos indicadores se destacan por situarse en un nivel menor respecto de los demás: “cuestiona las creencias dominantes que interfieren en el problema”, con 48 por ciento, y “revisa y modifica su propuesta de solución de problemas de forma integral, enfocando no solamente la solución técnica”, con apenas 40 por ciento. Los resultados de la percepción de los alumnos sobre los indicadores de la habilidad cognitiva solución de problemas se presentan por cada indicador en la Tabla 9.

Tabla 9. Indicadores de la habilidad cognitiva solución de problemas

Indicador	Nivel %
Cuestiona las creencias dominantes que interfieren en el problema	48
Se enfoca en el problema para llegar al objetivo	72
Cuestiona las creencias falsas que inciden en la solución de los problemas	70
Organiza su tiempo y es disciplinado	60
Revisa y modifica su propuesta de solución de problemas de forma integral, enfocando no solamente la solución técnica	40
Evalúa las opciones o alternativas de solución y sus implicaciones	72
Promedio general	60.33

Fuente: elaboración propia.

CONCLUSIONES

Con base en los resultados obtenidos, se concluye que las habilidades cognitivas del pensamiento crítico se encuentran en un nivel intermedio de desarrollo en la visión de los estudiantes de los cursos finales de las carreras de Filosofía, Historia, Letras, Ciencias de la Comunicación, Ciencias de la Educación y Psicología. La medición realizada permitió detectar algunas barreras, dificultades y tendencias contradictorias en la visión de los estudiantes: por un lado, cuentan con habilidades para el cuestionamiento crítico, y por el otro, rechazan el cuestionamiento a los modelos y creencias instaladas. Sin embargo, la conciencia y el debate sobre la necesidad del desarrollo del pensamiento crítico están presentes.

La medición del nivel de desarrollo de las habilidades cognitivas del pensamiento crítico en la percepción de los estudiantes de los últimos cursos en las carreras de la Facultad de Filosofía permite concluir que los estudiantes perciben un nivel intermedio de desarrollo de 68.85 por ciento en promedio. Los niveles varían entre 60 y 78 por ciento, y son inferiores para las habilidades cognitivas de mayor complejidad. Esto permite concluir que el estamento estudiantil de las carreras ya mencionadas tiene conciencia de la importancia de desarrollar las habilidades cognitivas necesarias para el pensamiento crítico, y

de los problemas que ocasiona no contar con estas habilidades; así mismo, revela que los estudiantes han iniciado la práctica de dichas habilidades para mejorar su forma de pensar, pero aún perciben muchas dificultades.

El principal aporte de esta investigación fue la elaboración y validación del instrumento utilizado para esta medición. Este instrumento constituye la primera herramienta pedagógica que pueden utilizar los docentes de la Facultad de Filosofía de la UNA para orientar el desarrollo y la evaluación de las habilidades cognitivas del pensamiento crítico en sus estudiantes. En esta primera aplicación con 310 sujetos, el instrumento arrojó un Alfa de Cronbach de 0.86, que indica un nivel de consistencia muy satisfactorio. El segundo aporte, no menos importante, fue proporcionar a los investigadores del área educativa un camino metodológico referencial para la construcción de instrumentos para la orientación, planificación y evaluación del desarrollo de habilidades cognitivas en la educación superior. La medición de la percepción de los estudiantes es el tercer aporte de esta investigación, dado que permite contar con niveles de referencia para los futuros planes de desarrollo educativo de la institución.

Entre los principales hallazgos de este estudio está la persistencia de algunas barreras para el desarrollo del pensamiento crítico, como la reducida autonomía académica de los estu-

diantes. El indicador relacionado con la intervención del estudiante en su propia formación de forma activa obtuvo en promedio un nivel de desarrollo de 60 por ciento. Esta cifra se encuentra en el límite inferior del nivel intermedio, de acuerdo con la escala aplicada, e indica una tendencia poco favorable hacia el empoderamiento del estudiantado en la construcción de su propia formación.

Otro hallazgo importante es la presencia de tendencias contrarias en cuanto a la resistencia y la apertura hacia puntos de vista que pudieran cuestionar el sistema establecido. Los participantes manifestaron que pueden articular diferentes perspectivas para explicar la realidad del país, y consideran que han desarrollado un nivel elevado de habilidades para observar la realidad educativa, profesional y ciudadana desde perspectivas diferentes al pensamiento establecido; sin embargo, manifiestan también que raras veces cuestionan las creencias dominantes que interfieren en la solución de un problema. Por tanto, persiste en los estudiantes una tendencia hacia la aceptación tácita y sin cuestionamientos de las creencias instaladas. Si se considera, con Ornelas (2014), que el elemento diferencial del pensamiento crítico es la problematización de lo existente, este hallazgo permite afirmar una tendencia de continuidad del pensamiento dócil, acrítico o domesticado en los estudiantes.

La dificultad que perciben para revisar y modificar de forma integral las propuestas de solución a los problemas constituye otro ha-

llazgo importante. En la visión de la mayoría de los estudiantes, ésta debería tener un enfoque meramente técnico, de manera que menosprecian la importancia de tomar en cuenta las otras dimensiones humanas, sociales, ambientales o trascendentes que inciden en la solución de los problemas. Este hallazgo confirma la emergencia de una tendencia tecnocrática en el ambiente universitario paraguayo, señalada por Rivarola (2008) y Amaral (2011).

Mejorar el nivel de desarrollo de las habilidades cognitivas del pensamiento crítico debe ser uno de los objetivos fundamentales de la docencia universitaria. Por tratarse de habilidades que pueden y deben ser desarrolladas, los métodos y estrategias didácticas juegan un papel crucial en ello. Se recomienda que investigaciones futuras aborden la posibilidad de implementar estrategias didácticas apropiadas para promover su desarrollo, incluyendo a las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) como mediadoras potenciales en ese proceso. La autonomía de los estudiantes y la habilidad cognitiva para la solución de problemas deben ser fortalecidas, y para ello se recomienda la investigación, en estudios futuros, de metodologías de enseñanza y estrategias de aprendizaje que puedan contribuir a su desarrollo. Se recomienda también aplicar el instrumento desarrollado y validado en esta investigación en próximos estudios, a fin de contar con datos actualizados que puedan ser comparados, y observar los cambios que ocurran en los próximos años.

REFERENCIAS

- AMARAL, Mariza (2011), "Esbozo de una ética docente", en Manuel Silvero y Sergio Cáceres Mercado (comps.), *Pensamiento paraguayo. Cuatro años de filosofía en el CCEJS-Centro Cultural de España-Juan de Salazar*, Asunción, Ediciones y Arte, pp. 267-276.
- BETANCOURTH, Sonia (2015), "Desarrollo del pensamiento crítico en docentes universitarios. Una mirada cualitativa", *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, núm. 44, pp. 238-252.
- BEZANILLA-Albisua, María José, Manuel Poblete-Ruiz, Donna Fernández-Nogueira, Sonia Arranz-Turnes y Lucía Campo-Carrasco (2018), "El pensamiento crítico desde la perspectiva de los docentes universitarios", *Estudios Pedagógicos* (Valdivia), vol. 44, núm. 1, pp. 89-113, en: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v44n1/0718-0705-estped-44-01-00089.pdf> (consulta: 5 de diciembre de 2018).

- CANESE de Estigarribia, Marta Isabel (2015), *El pensamiento crítico en la formación de investigadores, en la carrera de Sociología de la Universidad Nacional de Asunción*, Florianópolis, INPEAU.
- CANESE de Estigarribia, Marta Isabel (2016), "El pensamiento crítico en la formación profesional: indicadores para el desarrollo de las habilidades cognitivas del pensamiento crítico en la Facultad de Filosofía de la Universidad Nacional de Asunción (UNA)", Buenos Aires, UBA-GPCS, en: http://paraguay.social.uba.ar/wp-content/uploads/sites/129/archivos/L_Canese2016.pdf (consulta: 11 de junio de 2020).
- CANESE de Estigarribia, Marta Isabel, Christian Lugo, Selva Chavez, Gustavo Ibarra, Francisco Bogado y Rocío Valenzuela (2018), "Indicadores del desarrollo del pensamiento crítico en la Universidad Nacional de Asunción", XVIII Coloquio Internacional de Gestión Universitaria, Loja, Ecuador, 24 de octubre de 2018, en: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/190956> (consulta: 12 de febrero de 2019).
- CELINA-Oviedo, Heidi y Adalberto Campo-Arias (2005), "Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach", *Revista Colombiana de Psiquiatría*, vol. 34, núm. 4, pp. 572-580.
- ELÍAS, Rodolfo y Elvio Segovia (2011), "La educación en tiempos de Stroessner", en Luis Alberto Riart (coord.), *La educación en el Paraguay independiente*, Asunción, Ministerio de Educación y Cultura, pp. 173-206.
- ENNIS, Robert (2013), *The Nature of Critical Thinking: Outlines of general critical thinking dispositions and abilities*, Illinois, Critical Thinking.
- FACIONE, Peter y Carol Ann Gittens (2015), *Think Critically*, New Jersey, Pearson Education.
- FERNÁNDEZ-Rivas Silvia y Carlos Saiz (2012), "Validación y propiedades psicométricas de la prueba de pensamiento crítico PENCRI-SAL", *REMA. Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, vol. 17, núm. 1, pp. 18-34.
- FRANKENBERG, Günter y Luiz Moreira (2009), "Teoría crítica", en Günter Frankenberg y Luiz Moreira (coords.), *Jürgen Habermas, 80 años. Direito e Democracia*, Rio de Janeiro, Lumen Juris, pp. 1-18.
- HERNÁNDEZ Sampieri, Roberto, Carlos Fernández Collado y Pilar Baptista Lucio (2010), *Metodología de la investigación*, México, Mc Graw Hill.
- Gobierno de Paraguay-MEC (2007), *Informe de resultados. Test de pensamiento crítico. Segundo curso*, Asunción, Sistema Nacional de Evaluación del Proceso Educativo-Programa Reforma Joven.
- KANT, Immanuel (2001), *Crítica de la razón práctica*, México, Universidad Autónoma Metropolitana/ Porrúa.
- KANT, Immanuel (2002), *Crítica de la razón pura*, Barcelona, Ediciones Folio.
- LAFUENTE, Marta (2009), "La experiencia del sistema nacional de evaluación del proceso educativo, SNEPE, en Paraguay: aprendizajes y desafíos", *RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 2, núm. 1, pp. 48-73.
- MARTÍ-Vilar, Manuel, Oscar Hernán Vargas Villamizar, Jorge Eduardo Moncayo Quevedo y Juan José Martí-Noguera (2014), "La formación en razonamiento moral y pensamiento crítico en la educación superior", *Brazilian Geographical Journal*, vol. 5, núm. 2, pp. 398-414.
- MARX, Karl (1975), *El capital: crítica de la economía política*, libro primero, Buenos Aires, Siglo XXI.
- MERCHÁN, María Susana (2012), "Cómo desarrollar los procesos del pensamiento crítico mediante la pedagogía de la pregunta", *Actualidades Pedagógicas*, vol. 1, núm. 59, pp. 119-146.
- MEZA, Luis Gerardo (2009), "Elementos de pensamiento crítico en Paulo Freire: implicaciones para la educación superior", *Revista Digital: Matemática, Educación e Internet*, vol. 10, núm. 1. DOI: <https://doi.org/10.18845/rdmei.v10i1.1975>
- MORIN, Edgar (2000), *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, París, Seuil.
- OLIVARES-Olivares, Silvia y Myrthala Wong-Tamez (2013), "Medición de la autopercepción de la disposición al pensamiento crítico en estudiantes de Medicina", XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, México, 18 al 22 de noviembre de 2013, pp. 1-9, en: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/0430.pdf> (consulta: 12 de febrero de 2019).
- ORNELAS, Ana María de los Ángeles (2014), "Vaivenes del pensamiento crítico universitario en la era digital", *Revista Docencia Universitaria*, vol. 15, núm. 1, pp. 83-101.
- OSSA-Cornejo, Carlos, Maritza Palma-Luengo, Nelly Lagos-San Martín, Ingrid Quintana-Abello y Claudio Díaz-Larenas (2017), "Análisis de instrumentos de medición del pensamiento crítico", *Ciencias Psicológicas*, vol. 11, núm. 1, pp. 19-28.
- PENCRI-SAL (2005), "Prueba de Pensamiento Crítico", Universidad de Salamanca, en: <http://www.pensamiento-critico.com/evaluacion-test> (consulta: 11 de mayo de 2019).
- RIVAROLA, Domingo (2008), "La universidad paraguaya, hoy", *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, vol. 13, núm. 2, pp. 533-578.
- SAIZ, Carlos y Silvia Fernández-Rivas (2008), "Evaluación del pensamiento crítico: una propuesta para diferenciar formas de pensar", *Ergo*, núm. 22-23, pp. 25-66.

- SILVERO, Manuel y Sergio Cáceres-Mercado (comps.) (2011), *Pensamiento paraguayo. Cuatro años de filosofía en el Centro Cultural de España-Juan de Salazar*, Asunción, Ediciones y Arte.
- UNESCO (1998, 9 de octubre), “Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción”, París, UNESCO.
- UNESCO (2009), “Conferencia Mundial sobre la Educación Superior – 2009. La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo”, París, UNESCO, 5-8 de julio de 2009.
- WACQUANT, Loïc (2005), “Entrevista con Loïc Wacquant: Pensamiento crítico y disolución de la Doxa”, *Realidad Visual*, año 2, núm. 4, pp. 43-50.