

Capacidades intelectuales vinculadas al pensamiento crítico

Eva Pasek de Pinto¹
Yuraima Matos de Rojas²

RESUMEN

El mundo actual, globalizado y centrado en el conocimiento, los cambios nacionales y la reforma educativa exigen un ciudadano crítico y reflexivo, capaz de enfrentarlos con éxito. Por esa razón, el objetivo general de la investigación consiste en determinar las capacidades vinculadas al pensamiento crítico que poseen los estudiantes de la carrera de Educación Integral de la UNESR, Núcleo Valera. La relevancia de la investigación radica en que, por una parte, todo investigador debe tener la capacidad de pensar críticamente; y por la otra, igualmente sucede con los docentes, en tanto formadores de las nuevas generaciones de venezolanos en las escuelas básicas. Metodológicamente, se realizó una investigación descriptiva con un diseño de campo que tuvo como población los 35 estudiantes del último semestre de la carrera mencionada. A una muestra probabilística de 28 estudiantes se aplicó un cuestionario, cuyos resultados permitieron evidenciar que el 50% de los estudiantes posee limitaciones para describir y, la mayoría, entre el 60% y el 100%, muestran ciertas dificultades en sus capacidades para evaluar, discutir, analizar, juzgar, explicar, argumentar y demostrar, todas competencias características de un pensamiento crítico. Por lo cual se evidencia la necesidad de proponer un conjunto de estrategias que favorezcan su desarrollo.

Palabras clave: Pensamiento crítico, capacidades del pensamiento crítico, juzgar, emitir juicios.

¹ Doctora en Ciencias de la Educación. Docente a dedicación exclusiva. Responsable del Programa de Estudios Doctorales en Ciencias de la Educación. Coordinadora de la Línea de Investigación "Formación de Investigadores". Miembro de Línea de Investigación "Investigadores en Acción Social". Investigadora acreditada en el PEI y PPI Nivel I.

² Doctora en Ciencias de la Educación. Docente a dedicación exclusiva. Coordinadora de Desarrollo Profesional, Coordinadora del Grupo de Investigación "Investigadores en Acción Social" IAS, UNESR-Valera, y miembro de la Línea de Investigación "Formación de Investigadores". Ganadora del PEI y miembro activo del PPI en el Nivel I. mlinaricova@hotmail.com

Intellectual capacities linked to the critical thought

ABSTRACT

Today's world, global and knowledge-centered, national changes and education reform requires a critical and thoughtful citizens, capable of coping successfully. For that reason, the objective of the research is to determine the critical thinking skills related to the students of the UNESR Education Faculty Core, Valera. The research relevance is that, firstly, the researcher must have the ability to think critically, and so do teachers as trainers of new generations of Venezuelans in the elementary schools. Methodologically, a descriptive research was carried out under a field design with a population of 35 students in the last term of their carrier. a questionnaire was administered to a random sample of 28 students. The results showed that 50% of the students have limitations for describing and, most, between 60% and 100%, present some difficulties in their ability to assess discuss, analyze, judge, explain, argue and demonstrate all distinctive competencies of critical thinking. As evidenced by the need to propose a set of strategies to boost development.

Keywords: Critical thinking, critical thinking capabilities, Judge, Make judgments.

INTRODUCCIÓN

Una de las grandes finalidades que se plantea la educación es la de formar ciudadanos críticos, es decir, preparar personas que sepan pensar adecuadamente, que desarrollen, entre otros, un pensamiento crítico. En esta línea, el paradigma educativo actual promueve una educación focalizada en el aprendizaje y en el alumno que aprende con el fin de fomentar un aprendizaje significativo y por desarrollar unas habilidades cognitivas que potencien la flexibilidad, la apertura, la toma de decisiones y la tolerancia a la ambigüedad.

Al respecto, De Sánchez (2000) señala la existencia de habilidades de pensamiento básicas y de orden superior; las básicas son habilidades como el análisis, la síntesis, la comparación, el establecer relaciones o la clasificación. Entre las de orden superior se tienen la resolución de problemas, la toma de decisiones, la formulación de hipótesis. Todas ellas se desarrollan a lo largo de la existencia, teniendo en ello gran influencia la educación.

En ese sentido, desarrollar el pensamiento crítico implica crear las condiciones y diseñar las estrategias necesarias para que el estudiante utilice y potencie sus habilidades de razonamiento, especialmente capacidades como observar, analizar, cuestionar, argumentar, juzgar, explicar, demostrar, evaluar; lo que implica el desarrollo de la reflexión. Perkins, Capdevielle, Chonco, Cilliers y otros (1996) exponen que el pensamiento reflexivo consiste en tomar tiempo para pensar de manera amplia, clara y organizada, proceso aplicable a cualquier materia en estudio y a la vida cotidiana. A su vez, abarca procesos de razonamiento lógico, inductivo, deductivo, que involucran habilidades para el manejo y análisis de información, sintetizar información, argumentar opiniones y juicios, discutir, discernir, y de razonamiento práctico.

Éstos, en tanto procesos de singular importancia, se incorporaron, inicialmente, en la Reforma Curricular de Educación Básica (1998) con el Eje Transversal Desarrollo del Pensamiento, para propiciar en los alumnos el proceso creativo de innovar, descubrir, transformar, así como de las capacidades del pensamiento lógico como clasificar, relacionar, comparar. Actualmente, en el Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano (2007), el desarrollo del pensamiento se encuentra presente como el Cuarto Pilar: Aprender a Reflexionar. Su finalidad consiste en formar un individuo con sentido crítico, reflexivo, participativo, con cultura política, consciencia y compromiso social.

Aprender a reflexionar “trasciende el aprendizaje de informaciones, en tanto se concibe como la generación de nuevos escenarios y la producción de alternativas de acción, a través de las cuales transforma el pensamiento lineal, en un pensamiento crítico y creativo (p. 19); permite apropiarse de la ciencia, la técnica y la tecnología.

Sin embargo, en los últimos años los estudios denotan que el desempeño intelectual de los estudiantes ha disminuido considerablemente, evidenciando el escaso desarrollo de las habilidades básicas del pensamiento y de diferentes tipos de estructuras cognoscitivas. En ese sentido, Marzano (1989) manifestaba que los alumnos fallaban sistemáticamente cuando el objetivo no era aplicar una fórmula mecánicamente, sino seleccionar la estrategia adecuada para resolver la situación. Este hecho es indiscutible en los resultados de la Prueba de Aptitud Académica que requiere numerosas destrezas mentales y menos conocimientos memorísticos; así lo señalan Pérez de Pérez y Díaz (2006), cuyos resultados reflejan que sólo el 54,7% de los estudiantes localizan información explícita; el 38% reconoce la macroproposición de un párrafo, el 37% elabora inferencias, el 49% relaciona contenidos, entre otros.

Por otra parte, estudios como el de Páez (2002) indican que no existe diferencia significativa entre las opiniones de docentes y estudiantes sobre las predisposiciones y habilidades del pensamiento crítico de los estudiantes de la tercera etapa de Educación Básica. Igualmente, Parra (2003) encontró como resultados que sólo el 10% de los estudiantes encuestados había recibido instrucciones sobre el uso de herramientas para la construcción de conocimientos, ninguno recibió información sobre técnicas de pensamiento, el 25% de los estudiantes presentó destrezas en la competencia comunicativa escrita y sólo el 30% realizaba lectura comprensiva. Es decir, poco se había hecho para desarrollar habilidades de pensamiento crítico.

Por eso, actualmente en el ámbito mundial, la investigación en el campo de las habilidades del pensamiento gana nuevos espacios, lo mismo que su aplicación, la cual incluye la vida cotidiana. Se postula una enseñanza centrada en procesos de pensamiento para las diferentes asignaturas que permita al estudiante desarrollar habilidades y destrezas cognitivas que favorezcan el aprendizaje significativo (Alvarado, 2006). Igualmente, se plantea vincular con la vida cotidiana el proceso de enseñanza y aprendizaje de la matemática para potenciar el desarrollo del pensamiento (Rodríguez, 2007). En el mismo orden

de ideas, Civira (2007) destaca la importancia de la lectura como experiencia significativa que le permite al individuo pensar, desarrollar, ampliar y modificar su pensamiento.

Sobre la base de lo antes expuesto, se persigue determinar las capacidades vinculadas al pensamiento crítico que poseen los estudiantes de la carrera de educación integral de la UNESR, Núcleo Valera. La importancia del estudio radica en que éstos serán los maestros que van a formar la nueva generación de ciudadanos venezolanos en las escuelas; para ello deben ser críticos, reflexivos. Si ellos no poseen las habilidades y capacidades requeridas, tampoco podrán enseñarlas ni poner en práctica estrategias que favorezcan su desarrollo en los estudiantes de primaria.

REFERENTES TEÓRICOS

Inteligencia y pensamiento

Inteligencia, según Sternberg (1987:45) es una “actividad mental dirigida con el propósito de adaptación, selección o conformación de entornos del mundo real relevantes en la vida de uno mismo”. Por otra parte, Piaget e Inhelder (1982) destacan que la inteligencia es un proceso biológico que se desarrolla con el ser humano; es decir, evoluciona pasando por el pensamiento conceptual, el pensamiento simbólico, el pensamiento intuitivo, el pensamiento concreto, el pensamiento formal hasta el pensamiento reflexivo, “cuando el sujeto se hace capaz de razonar correctamente sobre proposiciones en las que no cree o no cree aún, o sea, que considera a título de puras hipótesis” (p. 133). Luego, la evolución de la inteligencia va de la mano con el desarrollo de las habilidades del pensamiento.

En ese sentido, De Sánchez (2000) explica que el ser humano, como ser inteligente, desarrolla habilidades para identificar, clasificar objetos, describir situaciones o eventos del medio en que se desenvuelven, evaluar, juzgar situaciones y acciones, crear argumentos para convencer a otros. Luego, el pensamiento se puede considerar como el reflejo generalizado de la realidad del cerebro humano, realizado por medio de la palabra, estando ligado con el conocimiento sensorial y la actividad práctica, dando respuesta a diversas influencias exteriores.

El pensamiento crítico

Para Paul, citado por López y Recio (1998:84), el pensamiento crítico es el proceso intelectualmente disciplinado que hace a una persona experta en ello, conceptualizando, aplicando, analizando, sintetizando y/o evaluando información tomada de, o generada por, observación, experiencia, reflexión, razonamiento, comunicación, como guía para opinar y actuar. Por su parte, Lippman, Sharp y Oscanyan (1992) señalan tres características básicas del pensamiento crítico: es autocorrectivo, es sensible al contexto, comprende las condiciones, circunstancias y a las personas, y se refiere a un parámetro, es decir, sabe claramente señalar e identificar respecto a qué marco se hace una afirmación para que sea pretendidamente válida.

Los autores identifican el pensar críticamente con el pensar en sí mismo, de manera que el formar personas críticas significaría concretamente, en este contexto, formar personas que sepan pensar por sí mismas, dando razones e identificando los criterios que orientan o fundamentan estas razones. Este proceso formativo generará personas más capaces de autodeterminarse, más dueñas de sí mismas (autoapropiadas).

Capacidades del pensamiento crítico

Retomando las concepciones sobre el pensamiento se pueden definir las capacidades intelectuales del ser humano como la habilidad para manipular mentalmente diferentes tipos de imágenes (icónicas, simbólicas o lingüísticas) con la finalidad de comprender y explicar el mundo que lo rodea. A través de su capacidad de pensar, el ser humano describe y conceptualiza su mundo, establece relaciones en él y con él, diseña estrategias de acción, evalúa situaciones, critica, discute y es capaz de resolver problemas.

En ese sentido, un individuo con habilidades es, en consecuencia, inteligente; posee madurez para solucionar su vida diaria y académica; maneja la prudencia con equilibrio y flexibilidad; posee liderazgo, sabe expresarse; argumenta y convence, y acepta cuando lo convencen. Igualmente, está seguro de lo que es con todo y los errores que posea; se fija metas y las logra; entiende de razones; oye y comprende aceptando opiniones; se adapta a las situaciones; es crítico, pero no negativo. Asimismo, se esfuerza por saber más, no se conforma; piensa antes de hablar; se supera siempre; acumula experiencias y las positivas

las aplica y las ofrece a otros (De Sánchez, 2000). Entonces, pensar bien es pensar críticamente, cuya base es la reflexión. Esta es una habilidad que involucra procesos de observar, analizar, cuestionar, interpretar las acciones que realizamos con el fin de implementar nuevos cursos de acción, si es necesario.

De lo dicho anteriormente se desprende que el pensamiento crítico se evidencia en ciertas capacidades que demuestra el ser humano enfrentado con su realidad. Algunas de estas capacidades son las de evaluar, discutir o cuestionar, juzgar, explicar, describir, argumentar, demostrar, analizar.

La **capacidad para evaluar** implica, según De Sánchez (2000), describir la situación deseada o ideal, describir el objeto como se observa en la realidad, definir criterios, comparar ambos aplicando los criterios, emitir un juicio.

La **capacidad de discutir**, por su parte, involucra pasos como elaborar propósitos o principios a comparar, escuchar al otro y explorar sus ideas, ofrecer ideas propias, comparar/confrontar ideas, juzgar similitudes y diferencias y apoyar y aclarar juicios (ejemplos, evidencias, detalles). En síntesis, se trata de definir la importancia de similitudes y diferencias respecto de los principios.

La **capacidad para analizar** tiene como pasos: definir el propósito, definir el tipo de análisis, seleccionar el tipo de análisis que desea realizar; definir el conjunto (todo) que desea separar; separar el conjunto o todo en sus partes de acuerdo con el (o los) criterio(s) establecido(s); enumerar las partes o elementos, y, finalmente, si agotó los tipos de análisis seleccionados, integrarlo en un resumen o conclusión. Si no los agotó, volver al inicio del proceso (De Sánchez, 2000).

Por su parte, la **capacidad para juzgar** implica en definitiva el hecho de señalar razones (ejemplos, evidencias, contrastes, detalles) que sustentan el juicio. Por eso, el proceso a seguir consiste en: definir el objetivo o propósito, recoger información y evidencias, analizar la información, organizar evidencias por objetivo y formular el juicio.

La **capacidad para explicar** involucra habilidades mentales para dar razones de un hecho, poniendo en evidencia sus causas y efectos. Así, sus pasos son: elaborar una lista de causas, describir los factores que afectan algo y presentar las evidencias de la influencia potencial de cada factor.

La **capacidad para describir** es una habilidad básica, por eso se encuentra en la base de otras capacidades. Su proceso involucra los siguientes pasos: precisar el objeto a describir, elaborar el objetivo, elegir aspectos más destacados o más importantes del objeto, desarrollar detalles para ilustrar/retratar el objeto.

La **capacidad para argumentar** presenta la siguiente secuencia de pasos: elaborar una lista de razones que apoyan una posición, elaborar una lista de razones contra la posición contraria, refutar las objeciones contra las razones y defender razones contra objeciones y ampliar razones, objeciones y respuestas con detalles, ejemplos, consecuencias.

Por último, la **capacidad para demostrar** involucra mostrar evidencias, clarificar fundamentos lógicos, apelar a principios o leyes y ofrecer extensas opiniones y ejemplos.

METODOLOGÍA

Dentro del paradigma positivista, se realizó una investigación descriptiva con un diseño de campo que tuvo como población 35 estudiantes inscritos en dos secciones del curso Formulación de Proyectos Sociocomunitarios (anteriormente Seminario Especial de Trabajo de Grado), ubicado en el último semestre de la carrera de educación integral. El motivo de su selección se relaciona con el hecho de que, una vez culminado, terminan la carrera y reciben el respectivo título, pasando al campo de trabajo donde deben poner en práctica las capacidades en estudio. Se seleccionó una muestra probabilística de 28 estudiantes, a quienes se aplicó un cuestionario contentivo de ocho preguntas abiertas, las cuales configuran el título de las tablas en el análisis de resultados. El instrumento fue validado por psicólogos y especialistas en metodología. La confiabilidad se realizó por medio del coeficiente alfa de Cronbach, arrojando como resultado 0,79, por lo que se consideró confiable.

RESULTADOS

Luego de haber aplicado el instrumento, se analizaron las manifestaciones de los estudiantes para obtener los resultados y dar respuesta al objetivo de la investigación. Para esto, se analizó en términos de porcentajes y se ilustra con cuadros.

Cuadro 1
Capacidad para evaluar

Pregunta/Proposición: Escriba el título de alguna película que haya visto o un libro que haya leído recientemente. A continuación describa cómo la evaluó.

INDICADOR	SI	%	NO	%
Precisa el objeto a evaluar	23	82	5	18
Descripción de la citación deseada	3	10,7	25	89,3
Descripción de la situación deseada IMPLÍCITA	3	10,7	25	89,3
Descripción de la situación real como se observa	15	53,6	13	46,4
Establece los criterios	0			
Criterios implícitos en el juicio	9	32	19	68
Compara situación real con la deseada aplicando los criterios	-	-	-	-
Formula juicios valorativos	15	53,6	13	46,4
OTROS HALLAZGOS	15	53,6	13	46,4
EVALUÓ PERO NO DESCRIBE E PROCESO	6	21,4	22	78,6
ELABORÓ RESUMEN DESCRIPTIVO, NO JUICIO	3	10,7	25	89,3
INTERPRETÓ, NO EVALUÓ	4	14,3	24	85,7
NO CONTESTÓ				
ALGUNOS CRITERIOS y/o RAZONES: Educativa/Enseña, interesante, importante, se basa en las Escrituras, promueve reflexión, contiene moraleja, fantástica, muestra crueldad				

Nota. Elaborado por Pasek y Matos con información de la pregunta N° 1.

En primer lugar, en el cuadro se puede observar que de 28 encuestados, el 53,6% formuló juicios valorativos respecto de una película o libro; el 21,4% elaboró un resumen descriptivo; el 10,7% interpretó pero no evaluó, y un 14,3% no contestó. Es decir, un 53,6% emitió un juicio, y el restante 46,4% no lo hizo, no obstante que emitir juicios es la base de la evaluación. Luego, el 46,4% no evaluó a pesar de que se pidió hacerlo, lo que permite inferir que tal vez no saben realizar una evaluación.

En segundo lugar, se observa que quienes emitieron juicios valorativos no realizaron el proceso de valoración señalado por De Sánchez (2000), puesto que sólo 10,7% describieron la situación deseada, en un 10,7% la situación deseada estaba implícita al manifestar su gusto/disgusto; el 53,6% describió la situación como se observa, ninguno definió criterios de evaluación aunque en el 32% de las expresiones se hallaban implícitos en el juicio; ninguno comparó las situaciones, pero el 53,6% emitió un juicio.

En síntesis, es posible afirmar que, salvando a quienes no contestaron (10,7%) pues no hay evidencia, el restante 85,7% de los estudiantes encuestados muestran serias limitaciones en su capacidad para evaluar, pues no aplican el proceso y en el juicio emitido no se expresan claramente la discrepancia o acuerdo encontrados ni los criterios utilizados (De Sánchez, 2000). En consecuencia,

aparentemente no desarrollan su pensamiento crítico, base de la evaluación (Ibíd.).

Cuadro 2 *Capacidad para discutir*

Pregunta/Proposición: Un(a) profesor(a) de alguna de sus asignaturas estableció como actividad en la clase una discusión o un debate. El día de la clase los organizó en grupos para discutir el tema. Por favor, describa cómo realizaron la discusión o debate en su grupo.

INDICADOR	SÍ	%	NO	%
Elabora propósitos o principios a comparar	-	-	-	-
Escuchar al otro, explorar sus ideas	3	10,7	25	89,3
Ofrecer ideas propias (diferentes estudiantes)	2	7,2	26	92,8
Comparar/confrontar ideas	-	-	-	-
Juzgar similitudes y diferencias	-	-	-	-
Apoyar y aclarar juicios (ejemplos, evidencias)	-	-	-	-
Definir la importancia de similitudes y diferencias respecto de los principios.	-	-	-	-
OTROS HALLAZGOS:	19	67,8	9	32,2
DESCRIBEN PROCESO DE ORGANIZACIÓN PARA DISCUSIÓN/DEBATE	4	14,3	24	85,7
NO RESPONDIÓ PROCESO DE DISCUSIÓN/DEBATE CONSISTIÓ EN RESPONDER PREGUNTAS	15	53,6	13	46,4

Nota. Elaborado por Pasek y Matos con información de la pregunta N° 2.

El cuadro muestra que, de 28 estudiantes encuestados, el 10,7% escuchó al otro, el 7,2 % ofreció sus ideas en el debate; el 67,8% describió el proceso de organizarse para realizar la discusión o debate en clase y un 14,3% no respondió la pregunta. Por otra parte, el 53,6% manifestó que el debate o discusión consistió en responder por turnos las preguntas asignadas.

Los resultados muestran que, aparentemente, no se realizan realmente actividades de discusión o debate, pues la tarea consiste en responder preguntas. Esto contradice lo que señalan como beneficios de este tipo de trabajo grupal Díaz y Hernández (1998, p. 61), ya que se trata de dar y recibir explicaciones, ver diversas perspectivas en una situación o mejor calidad de razonamiento. Es posible que ello se deba a que el 67,8% de los estudiantes encuestados describieran el proceso de organizarse para la discusión y no el proceso de debate en sí mismo.

Se destaca que sólo un 10,7% de los estudiantes escuchó al otro y un

7,2% ofreció sus ideas, aspectos que, si bien representan pasos de la discusión, no cumplen con el proceso completo, puesto que no se confrontan ideas, ni se elaboran juicios, así como tampoco se llegó a ciertas conclusiones sobre la importancia de los aspectos en discusión desde diferentes perspectivas. Luego, el modo de realizar el proceso de discusión (respondiendo preguntas) contradice lo que señala Sarabia (1998, p. 186) respecto de que las discusiones favorecen que los estudiantes elaboren sus propios argumentos y expongan sus actitudes a favor o en contra de un objeto, persona o tema tratado.

Cuadro 3 *Capacidad para analizar*

Pregunta/Proposición: Lea detenidamente y luego analice el siguiente párrafo. Por favor, describa el procedimiento que realizó para analizarlo.

PROCESO	SI	%	NO	%
Definir el propósito	1	3,5	27	96,5
Definir el tipo de análisis	1	3,5	27	96,5
Seleccionar el tipo de análisis				
Definir el conjunto a separar	1	3,5	27	96,5
Separar el conjunto en sus partes	1	3,5	27	96,5
Enumerar las partes o elementos	1	3,5	27	96,5
Integrar un resumen o conclusión.	1	3,5	27	96,5
OTROS HALLAZGOS:	14	50	14	50
SINTETIZÓ, NO ANALIZÓ, COPIÓ IGUAL, INTERPRETÓ, NO ANALIZÓ, NO RESPONDIÓ	1	3,5	27	96,5
	6	21,4	22	78,6
	6	21,4	22	78,6

Nota. Elaborado por Pasek y Matos con información de la pregunta N° 3.

Los resultados que presenta el cuadro muestran que el 3,5% (un solo estudiante) de los 28 estudiantes encuestados realizó el proceso de análisis; el 50% realizó una síntesis del texto sin analizarlo; un 3,5% lo copió igual, el 21,4% interpretó el párrafo, le agregó información pero no lo analizó y, otro 21% no respondió.

Para el análisis se tomó como base el procedimiento de análisis que propone De Sánchez (2000), perspectiva desde la cual sólo uno (3,5%) de los estudiantes realizó el proceso. El restante 96,5% no realizó el análisis, hecho que se evidencia en que el 50% elaboró un resumen del texto sin analizarlo previamente, un 3,5% lo transcribió igual, un 21,4% no respondió, es decir, dejó en blanco el espacio. Otro 21,4% lo interpretó pero no analizó, pues manifestó

que escribió lo que había entendido del texto.

En consecuencia, es posible inferir que los estudiantes encuestados presentan serias dificultades para analizar textos, lo que repercute negativamente en el desarrollo de su capacidad crítica. Quiere decir, que no están desarrollando su pensamiento crítico, considerando que López y Recio (1998, p. 120) indican que la habilidad para pensar críticamente se desarrolla por medio de la práctica y el ejercicio, uno de los cuales consiste en el análisis de artículos cortos.

Cuadro 4 **Capacidad para juzgar**

Pregunta/Proposición: Por favor, emita un juicio sobre el servicio que presta la cantina a los estudiantes.

PROCESO	SÍ	%	NO	%
Definir el objetivo o propósito	2	7,2	26	92,8
Recoger información y evidencias	-	-	-	-
Analizar la información	2	7,2	26	92,8
Organizar evidencias por objetivo	-	-	-	-
Formular el juicio	19	67,8	9	32,2
Señala razones que sustentan el juicio (aseo, buena comida, mal trato del personal, mala atención, la cantina es necesaria)	19	67,8	9	32,2
OTROS HALLAZGOS:	6	21,4	22	78,6
CHARACTERIZÓ, NO EMITIÓ JUICIO	3	10,7	25	89,3
NO RESPONDIÓ				

Nota. Elaborado por Pasek y Matos con información de la pregunta N° 4.

En el cuadro se puede observar que, de los 28 estudiantes encuestados, el 67,8% formuló un juicio, un 21,4% escribió un conjunto de características y un 10,7% no respondió la solicitud. Por otra parte, sólo un 7,2% definió el objetivo o propósito de juicio y otro 7,2% analizó la información que estaba suministrando.

Cabe destacar que, al formular el juicio, presentaron razones de índole muy personal, con gran carga emocional y sin evidencias, como ejemplos, detalles, contrastes, entre otros, que permitan apreciar en el juicio un soporte evidente. Estos resultados guardan cierta correspondencia con los que se presentaron en la capacidad de evaluar, la cual se sustenta en emitir juicios (ver cuadro 1).

Considerando estos resultados y excluyendo el 10,7% que no respondió, queda un 89,3% que aparentemente no realiza el proceso de emitir juicios de una manera apropiada, lo que permite inferir, por una parte, que no conoce el proceso y no lo aplica; y, en segundo lugar, que no está desarrollando su capacidad de juzgar, en detrimento del pensamiento crítico. Es importante señalar que autores como López (1998), López y Recio (1998), De Sánchez (2000) expresan que la habilidad de emitir juicios se encuentra en la base del pensamiento crítico, habilidad que si no se desarrolla limita el modo de pensar críticamente.

Cuadro 5 *Capacidad para explicar*

Pregunta/Proposición: ¿Cómo explica, es decir, por qué hoy se observa que la UNESR se ve descuidada o sucia?

PROCESO	SÍ	%	NO	%
Elaborar una lista de causas: ENTRE 1 Y 3 CAUSAS	26	92,8	2	7,2
Describir los factores que afectan algo	11	39,3	17	60,7
Evidenciar la influencia potencial de cada factor	-	-	-	-
OTROS HALLAZGOS:	2	7,2	26	92,8
DESCRIBEN, NO EXPLICAN	3	10,7	25	89,3
USAN EXPRESIONES CAUSALES (porque, por la, depende de)				
CAUSAS MENCIONADAS:				
Falta de conciencia/colaboración de estudiantes: 24 (85,7%)				
Falta de colaboración de aseo: 7 (25%)				
Falta de atención del Gobierno: 1 (3,5%)				
Falta de atención de directivos: 3 (10,7%)				
Falta de colaboración de docentes: 1 (3,5%)				
Ausencia de proyectos: 1 (3,5%)				

Nota. Elaborado por Pasek y Matos con información de la pregunta N° 5.

Los resultados que se presentan en el cuadro muestran que, de 28 estudiantes, el 92,8% elaboró una lista de causas para explicar lo pedido y un 7,2% describió cómo se observa el descuido y la suciedad, pero no explicó pues no señaló ninguna causa. Es preciso enfatizar que las “listas” de causas sólo contenían entre una y tres de ellas y la mayoría colocó sólo dos.

Por otra parte, es importante señalar que sólo el 10,7% utilizó locuciones causales, mientras que en el resto (89,3%) se encontraba implícita la causa en expresiones orientadas hacia un deber ser, como por ejemplo: “debería haber más supervisión de los directivos”, “los estudiantes deben depositar la basura en las papeleras”, entre otras. Igualmente, en expresiones de negación como “no hay

colaboración de las aseadoras” o “falta de conciencia de los estudiantes”.

Cabe destacar que ninguno de los estudiantes siguió el proceso que implica la explicación, a saber: listar causas, describir los factores y evidenciar la influencia de cada factor. Luego, es posible inferir que presentan limitaciones en la capacidad de dar explicaciones al carecer de descripción de los factores y evidencia de su influencia. Esto, a su vez, repercute negativamente en el desarrollo del pensamiento crítico, ya que éste implica habilidades intelectuales para analizar los problemas en sus causas y efectos, argumentar, explicar (De Sánchez, 2000; López, 1998; López y Recio, 1998).

Cuadro 6 *Capacidad para describir*

Pregunta/Proposición: Por favor, describa uno solo de los siguientes objetos: un lápiz; un bolígrafo; una moneda.

PROCESO	SÍ	%	NO	%
Precisar el objeto a describir. Moneda: 2; bolígrafo: 1 y lápiz: 25	26	92,8	2	7,2
Elaborar el objetivo	-	-	-	-
Elegir aspectos más destacados o más importantes del objeto	14	50	14	50
Desarrollar detalles para ilustrar/retratar objeto	2	7,2	26	92,8
OTROS HALLAZGOS: ESCRIBIERON FUNCIÓN, NO DESCRIBIERON NÚMERO DE CARACTERÍSTICAS RESEÑADAS: 1 y 2 Características: 4 (14,3%) 3 y 6 Características: 6 (21,4%) 7 y 9: Características: 3 (10,7%) 10 y 11 Características: 1 (3,5%)	14	50	14	50

Nota. Elaborado por Pasek y Matos con información de la pregunta N° 6.

Los resultados que ofrece el cuadro muestran que de los 28 estudiantes encuestados, el 50% describió el objeto seleccionado eligiendo sus aspectos más destacados y el otro 50% sólo escribió la función del objeto (escribir, elaborar textos, comprar y pagar). Dentro del proceso de la descripción (De Sánchez, 2000), el 92,8% escribió el nombre del objeto a describir, el 7,2% comenzó a describirlo. Ninguno elaboró un objetivo que orientara la descripción, lo que posiblemente originó que escribieran su función y no sus características.

En lo que respecta al tercer paso, elegir los aspectos más destacados del

objeto, se observó una gran pobreza en la descripción, pues de los 14 (50%) que describieron, sólo un estudiante (3,5%) listó once características, 3 (10,7%) señalaron entre 7 y 9 características y 10 (35,7%) listaron entre 1 y 6. Igualmente, en el tercer paso, ilustrar con detalles, sólo 2 (7,2%) estudiantes desarrollaron algunos detalles que permitieran retratar el objeto.

En síntesis, es posible afirmar la poca capacidad descriptiva demostrada por los estudiantes, pues no siguen el proceso, no establecen un objetivo como guía, eligen muy pocos aspectos del objeto y no lo ilustran en detalle. Tan limitada capacidad para describir incide negativamente en otros procesos del pensamiento que la requieren como parte de su propio proceso; por ejemplo, para evaluar es preciso comparar características, para analizar se requiere caracterizar la mayoría de las veces, igual que para juzgar y explicar. En consecuencia, no están desarrollando la habilidad de pensar críticamente.

Cuadro 7

Capacidad para argumentar

Pregunta/Proposición: Según su parecer, ¿cuál es o qué es lo mejor de nuestro Núcleo?

PROCESO	SÍ	%	NO	%
Expresar una posición	28	100	-	-
Elaborar lista de razones que apoyan la posición	6	21,4	22	78,6
Elaborar lista de razones contra posición opuesta	-	-	-	-
Refutar las objeciones contra las razones y defender razones contra objeciones	-	-	-	-
Ampliar razones, objeciones y respuestas con detalles, ejemplos, consecuencias	15	53,7	13	46,3
OTROS HALLAZGOS:	13	46,3	15	53,7
SÓLO DESCRIBIERON O MENCIONARON	25	89,2	3	10,7
LO MEJOR QUE TENEMOS: LOS DOCENTES				

Nota. Elaborado por Pasek y Matos con información de la pregunta N° 7.

Se destaca en los resultados que el 100% de los estudiantes expresaron una posición, sólo el 6% listó razones para apoyar la posición utilizando locuciones causales como “ya que...”, “porque...”; un 15% amplió sus razones con detalles y ejemplos; un 15% sólo mencionó lo que considera lo mejor del Núcleo Valera.

Es importante señalar que la mayoría de los estudiantes (89,2%) considera que lo mejor que tiene el Núcleo Valera de la UNESR son sus docentes

porque son muy preparados, poseen alta calidad humana y profesional. Sin embargo, sus razones no las apoyaron con evidencias como nivel de estudio, ser docente investigador, no obstante que mencionaron algunos facilitadores como ejemplos.

Luego, es posible afirmar que, si bien los estudiantes expresan una posición con claridad, presentan limitaciones para ofrecer argumentos que la sustenten, pues no listaron razones para apoyarla o defenderla de otra contraria y, al ampliar las razones, no presentan evidencias. Por eso, se puede inferir que no están desarrollando su pensamiento crítico.

Cuadro 8

Capacidad para demostrar

Pregunta/Proposición: ¿Cómo le demuestra al facilitador que NO pudo terminar o entregar una tarea el día fijado para ello?

PROCESO	SÍ	%	NO	%
Mostrar evidencias (Constancias por enfermedad)	11	39,3	17	60,7
Clarificar fundamentos lógicos	-	-	-	-
Apelar a principios o leyes	-	-	-	-
Ofrecer extensas opiniones y ejemplos	-	-	-	-
OTROS HALLAZGOS:	17	60,7	11	39,3
SEÑALÓ QUE EXPLICA/DESCRIBE LA SITUACIÓN	3	10,7	25	89,3
ESPERANDO COMPRENSIÓN				
NO RESPONDIÓ				

Nota. Elaborado por Pasek y Matos con información de la pregunta N° 8.

En el cuadro se puede observar que para demostrar las razones del incumplimiento con una tarea, el 39,3% de los estudiantes encuestados presentaría evidencias; el 60,7% explicaría o describiría la situación y esperaría comprensión, y un 10,7% no respondió.

Se destaca que sólo el 39,3% de los estudiantes presentaría evidencias, como constancias médicas en caso de enfermedad, para demostrar algún incumplimiento de tareas. No obstante, no realizan el proceso completo de la demostración puesto que ninguno de ellos manifestó que trataría de clarificar la situación con fundamentos lógicos, apelando a leyes o principios e incluyendo ejemplos. Además, quienes presentan evidencias también esperarían la comprensión del otro cuando el caso no amerita constancia. Luego, son innegables

las limitaciones en la capacidad de razonar que presentan para demostrar algo de forma lógica, diferente de las evidencias tangibles como una constancia.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Una de las grandes finalidades que se plantea la educación es la de formar ciudadanos críticos, es decir, preparar personas que sepan pensar adecuadamente; que desarrollen, entre otros, un pensamiento crítico. Por esa razón, el objetivo general de la investigación consistió en determinar las capacidades vinculadas al pensamiento crítico que poseen los estudiantes de la carrera de educación integral de la UNESR, Núcleo Valera.

En síntesis, los resultados indican que el 85,7% de los estudiantes encuestados muestra serias limitaciones en su capacidad para evaluar. En cuanto a la capacidad para la discusión, el 67,8% describió el proceso de organizarse para el debate, ninguno debatió. El 96,5% no realizó el análisis. Al emitir juicios, el 67,8% formuló un juicio, pero no realizó el proceso de una manera apropiada. Ninguno de los estudiantes siguió el proceso que implica la explicación. En la descripción, el 50% describió el objeto seleccionado eligiendo en su mayoría entre 2 y 6 aspectos más destacados y el otro 50% sólo escribió la función del objeto. En la capacidad argumentativa, el 100% de los estudiantes expresaron una posición; sin embargo, el 94% no elaboró argumentos. Para demostrar, el 39,3% de los estudiantes encuestados presentaría evidencias; el restante 60,7%, explicaría o describiría la situación y esperaría comprensión.

Los resultados reseñados permitieron evidenciar que la mitad de los estudiantes tienen limitaciones para describir y, la mayoría, entre el 60% y el 100%, muestran severas limitaciones en cuanto a sus capacidades para evaluar, discutir, analizar, juzgar, explicar, argumentar y demostrar, pues no aplican los respectivos procesos. Esto permite inferir, por una parte, que no conocen el proceso y no lo aplican; y, en segundo lugar, que no están desarrollando las capacidades vinculadas al pensamiento crítico. Por lo cual es evidente la necesidad de proponer un conjunto de estrategias que favorezcan su desarrollo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarado, A. (2006). **Efecto de las estrategias de enseñanza centradas en procesos de pensamiento sobre el rendimiento estudiantil en el aprendizaje de la estequiometría.** *Acta Científica Venezolana* (Vol. 57, Sup. 1, 2006), pp. 438. Ponencia presentada en la LVI Convención Anual de la AsoVAC. Cumaná, Venezuela.
- Civira, I. M. (2007). **Lecturas significativas y desarrollo cognoscitivo.** *Acta Científica Venezolana* (Vol. 58, Sup. 1, 2007), pp. 1019. Ponencia presentada en la LVII Convención Anual de la AsoVAC. San Cristóbal, Venezuela.
- De Sánchez, M. (2000). **Desarrollo de habilidades del pensamiento.** Creatividad. 10ª Reimpresión. México: Trillas.
- Díaz, F. y Hernández, G. (1998). **Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista.** México: McGrawHill.
- Lipman, M., Sharp, A., y Oscayan, F. (1992). **La filosofía en el aula.** Madrid: Ediciones de la Torre.
- López, B. y Recio, H. (1998). **Creatividad y pensamiento crítico.** México: Trillas: ITESM: Universidad Virtual.
- López, M. (1998). **Pensamiento crítico y creatividad en el aula.** México: Trillas.
- Marzano, R. (1989). **Dimensions of thinking. A frame work for curriculum and instruction.** Alexandria: ASCD.
- Ministerio de Educación. (1998). **Reforma curricular.** Oficina Sectorial de Planificación y Presupuesto. Normativo de Educación Básica. Caracas: Autor.
- Páez, H. (2002). **Predisposiciones y habilidades de pensamiento crítico del estudiante de tercera etapa del nivel de educación básica.** *Acta Científica Venezolana.* N° 53, Sup. 1). pp. 487-488. Ponencia presentada en la LII Convención Anual de la AsoVAC. Barquisimeto, Venezuela.
- Parra, P. (2003). **Programa de formación para el desarrollo del pensamiento crítico.** Trabajo de Grado. Universidad Rafael Bellosó Chacín. Maracaibo.

- Pérez de Pérez, A. y Díaz, M. (2006). **La prueba de aptitud académica: una visión de la subprueba de comprensión lectora.** *Revista Investigación y Postgrado.* Vol. 21, N° 2), pp. 143-176.
- Perkins, D.; Capdevielle, B. C. de; Chonco, S., Cilliers, C., Goodrich, H., Sibisi, M. Ka; Yishman, S., Heusden, Mhp Van, Viljoen, R. E. (1996). **Llaves para el pensamiento. Guía para el docente.** Caracas: Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Piaget, J. (1999). **La psicología de la inteligencia.** Barcelona: Crítica.
- Piaget, J. e Inhelder, B. (1982). **Psicología del niño.** 11ª edición. Madrid: Morata.
- República Bolivariana de Venezuela. Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2007). **Currículo Nacional Bolivariano. Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano.** Caracas: Autor.
- Rios, P. (2001). **La aventura de aprender.** 3a edición. Caracas: Cognitus.
- Rodríguez, M. (2007). **Matemática y vida cotidiana en las nuevas prácticas pedagógicas.** *Acta Científica Venezolana* (Vol. 58, Sup. 1, 2007), p. 948. Ponencia presentada en la LVII Convención Anual de la AsoVAC. San Cristóbal, Venezuela.
- Sarabia, B. (1992). **El aprendizaje y la enseñanza de las actitudes.** En Coll, C., Pozo, J. I., Sarabia, B. y Vallas, E. (1992). *Los contenidos de la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes.* Madrid: Santillana, pp. 133-198.
- Sternberg, R. (1987). **Inteligencia humana I. La naturaleza de la inteligencia y su medición.** Barcelona: Paidós.