

13

EL PENSAMIENTO CRÍTICO: UN RETO DE LA ENSEÑANZA ACTUAL

CRITICAL THINKING: A CHALLENGE OF CURRENT EDUCATION

Miriam Encarnación Velázquez-Tejeda¹

E-mail: mvelazquez@usil.edu.pe

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6245-6690>

Alejandro Cruzata-Martínez²

E-mail: alejandrocruzatamartinez@yahoo.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0104-0496>

Javier O. Flores-Chirinos¹

E-mail: javier.floresch@epg.usil.pe

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0651-0119>

Rosa Victoria Jiménez-Chumacero¹

E-mail: vjimenez@usil.edu.pe

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5899-201X>

¹Universidad San Ignacio de Loyola. Perú.

²Universidad Alas Peruanas. Perú.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Velázquez-Tejeda, M. E., Cruzata-Martínez, A., Flores-Chirinos, J. O., & Jiménez-Chumacero, R. V. (2023). El pensamiento crítico: un reto de la enseñanza actual. *Revista Conrado*, 19(91), 125-131.

RESUMEN

Fomentar en las aulas universitarias el pensamiento crítico en los estudiantes es una prioridad permanente de las carreras profesionales, sin embargo, la práctica docente revela deficiencias que impiden su ejercitación. El objetivo del estudio se orienta a analizar las causas que inciden en su desarrollo en los estudiantes del I ciclo de la carrera de Derecho de una universidad de Lima. El estudio se basa en el enfoque metodológico cualitativo en la investigación educacional. La muestra tomada por conveniencia la conforman 20 estudiantes y cuatro docentes que tienen a su cargo la enseñanza. Se aplicaron distintas técnicas empíricas que evidencian el estado real del problema. La selección se hizo considerando que los estudiantes en este ciclo requieren fomentar el pensamiento crítico durante la carrera y en tal sentido, el método de proyecto por su carácter reflexivo en el análisis de los problemas propicia la construcción del conocimiento y el desempeño en los procesos universitarios. A partir de ello, se diseñó una propuesta metodológica que surge del proceso de sistematización teórica y de las causas que indican en el pensamiento crítico reveladas en el diagnóstico de campo.

Palabras clave:

Pensamiento crítico, método de proyecto, protagonismo estudiantil.

ABSTRACT

Fostering critical thinking in students in university classrooms is a permanent priority in professional careers; however, teaching practice reveals deficiencies that prevent its exercise. The objective of the study is oriented to analyze the causes that affect its development in the students of the first cycle of the career of Law of a university in Lima. The study is based on the qualitative methodological approach in educational research. The sample taken by convenience is made up of 20 students and four teachers who are in charge of teaching. Different empirical techniques were applied to show the real state of the problem. The selection was made considering that students in this cycle require the promotion of critical thinking during their studies and, in this sense, the project method, due to its reflective nature in the analysis of problems, favors the construction of knowledge and performance in university processes. Based on this, a methodological proposal was designed that arises from the process of theoretical systematization and the causes that indicate the critical thinking revealed in the field diagnosis.

Keywords:

Critical thinking, project method, student protagonism.

INTRODUCCIÓN

El siglo XXI ha traído consigo un desarrollo de las ciencias, la economía, las políticas, la cultura que inciden en la sociedad y en el pensamiento humano. Para enfrentar esos cambios los países se esfuerzan por encontrar alternativas viables que les permitan transformar los sistemas educativos a fin de contribuir a la formación del pensamiento crítico de las personas para enfrentarse a las exigencias de la convivencia social.

En el perfil de la carrera de Derecho de una universidad de Lima se indica que los estudiantes de primer ciclo en la asignatura de Psicología, deben desarrollar el pensamiento en el proceso de producción del conocimiento y ejercitar las habilidades de orden superior como analizar, interpretar, asumir posiciones, predecir y evaluar la información con el fin de convertirla en un conocimiento significativo que puedan aplicarlo al resolver problemas.

En ese sentido, en la práctica pedagógica se han puesto en acción distintos programas de superación docente por las universidades y otros organismos, orientados a profundizar en las metodologías activas, los medios digitales y actividades creativas con el propósito de estimular el pensamiento al analizar la información, procesarla, producir conocimientos, asumir posiciones y aplicar lo aprendido. No obstante, aún persisten deficiencias en el tratamiento del contenido que no facilita el objetivo trazado. Ello se evidencia en las dificultades del estudiante en la asimilación de la información, interpretación, comprensión y la relación con el contexto al construir el nuevo saber incidiendo negativamente en la aplicación como resultado del pensamiento crítico.

Ese reto exige de una práctica didáctica problematizadora que centre su accionar en el estudiante como un ente reflexivo que cuestione, indague, explique, valore, reflexione e investigue el contenido de la enseñanza desde su contexto de actuación y asuma posiciones críticas. Alcanzar ese propósito es posible en una clase que irradie y aplique métodos que hagan conscientes a los sujetos de que el conocimiento es relativo, que hay mucho por descubrir y por estimular las capacidades reflexivas, interpretativas y de búsqueda constante por los estudiantes.

La formación y ejercitación del pensamiento crítico en el estudiantado requiere de de tareas creativas que partan de lo conocido a lo desconocido elevando el nivel de complejidad, de tal forma que se potencien las habilidades de orden superior, unido a la esfera afectiva, motivacional y emocional. Al respecto, Mora (2016), significa que la emoción es el ingrediente secreto del aprendizaje y que el binomio emoción-cognición es indisoluble, intrínseco al

diseño anatómico y funcional del cerebro. En la medida que se estimule el raciocinio mental en el hacer, se perciben nuevos modos de actuación al analizar los problemas desde posiciones metacognitiva (Ennis, 2011).

Ello resalta la labor mediadora del profesor al emplear metodologías que estimulen el razonamiento, el diálogo y la crítica al asumir posiciones partiendo de la realidad del educando y gradualmente lo universal. Debe conducir la clase de forma que el alumnado propongan alternativas de solución ante los conflictos que se analizan y sean conscientes de cómo han aprendido, qué han aprendido, qué valor tienen, cómo lo aplican y cuáles son sus logros y carencias para reorientarse.

En ese sentido, en la práctica pedagógica de la asignatura Psicología del I ciclo de la carrera de Derecho, se observan dificultades en la actividad de aprendizaje en los estudiantes; en el planteamiento de problema prevalece la reproducción de las ideas; no se hace concreto el cuestionamiento de la realidad, no argumentas sus puntos de vistas, no enjuician, ni toman posiciones. Pareciera como que esperan que le digan qué hacer, situación que los conduce a estados de pasividad del pensar y la desmotivación por el estudio.

En ese sentido el objetivo del artículo se orienta a analizar las causas que inciden en el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes desde la clase de la disciplina Psicología en una institución universitaria de Lima.

En la actualidad numerosos investigadores se abocan al estudio del pensamiento crítico por su importancia en la formación de la personalidad de los futuros profesionales de las distintas especialidades. El investigador del tema Ennis (2011), significa que el pensar de manera crítica, el sujeto debe hacerlo de forma razonada y no arbitraria; debe analizar el objeto, el proceso, los resultados y su autoevaluación y centrarse en el qué es, qué argumentar, qué decidir, creer y hacer.

Sobre el pensamiento crítico, Facione (2007), sostienen que un juicio intencional y autorregulado por el sujeto, a partir de activar las habilidades de orden superior: interpretación, análisis, evaluación, explicación y la autorregulación. Ello tiene que ver con la motivación, orientación, aprehensión y la disposición cómo utilizarlas en la práctica.

En ese sentido, se reconoce que pensar de forma crítica integra la dimensión cognitiva, afectiva, actitudinal en el saber hacer, caracterizada por ser intencional, activa, autorregulada, sistemática, disciplinada, contextualizada, individual y colaborativa, cuyo objetivo es la interpretación, evaluación, inferencial, deductiva que incluye la

revisión de la información y el procesamiento para determinar qué hacer en una situación (Muñoz & Moyano, 2014).

Congruente con ello, Paul & Elder (2005), aseveran que el pensamiento crítico requiere de variados procedimientos que conlleven a ejercitar, fomentar el grado de complejidad a fin de moldear nuevas formas de pensar. Se necesita de la observación permanente, disciplinado, comprensivo y se basa en la calidad de la actividad y las relaciones colaborativas entre los sujetos al analizar el objeto de estudio.

En esa línea de ideas Tobón (2013), enfatiza que estimular las capacidades y las destrezas del pensamiento en los estudiantes es esencial a fin de lograr su propia auto-transformación y contribuir a la transformación de su entorno social y cultural acorde a las exigencias de las ciencias y tecnologías digitales en la era de globalización en la que es necesario procesar la información y convertirla en un conocimiento útil que impulse el desarrollo humano (Tamayo et al., 2020). Esta perspectiva conduce a enfatizar que el pensamiento crítico es un proceso de reflexión y razonamiento.

Al revisar las fuentes teóricas, se constata que el pensamiento crítico tiene varias dimensiones que deben ser atendidas. En ese sentido, Rojas (1999), resalta cinco: la dimensión lógica, sustantiva, dialógica, contextual y pragmática. Advierte que lógica propicia construir el pensamiento de forma estructurada, formal y racional, siguiendo las leyes de la lógica que conduce al análisis confiable, eficaz y válido relacionado con el contexto.

Se reconoce en esta posición que el pensamiento se proyecta y se concreta en la relación dialéctica de contenido y forma que al ser sistematizadas en la actividad desde perspectivas integradoras inciden en su desarrollo de la esfera conceptual, el saber hacer y las actitudes del saber humano, siempre que sean verificadas científicamente.

En general se sostiene que los procesos educacionales deben partir de los argumentos científicos que sustentan que al igual que la personalidad, el pensamiento se desarrolla en la actividad y la socialización del estudiante con el objeto, la realidad, los coetáneos y su cultura que son los puentes potenciadores del conocimiento y las habilidades de orden superior. Estas se adquieren y ejercitan en los espacios de comunicación, razonamiento, intercambio y colaboración.

Las habilidades de orden superior del pensamiento se relacionan con la cognición, entendidas como la facultad de procesar la información a través de la percepción, el saber adquirido y las habilidades subjetivas que

coadyuvan a valorar la información y a asumir posiciones. Estas cuando son interiorizadas y ejercitadas por el estudiante se logra el autoaprendizaje y la autodirección ante las diferentes situaciones académicas y de su vida práctica con independencia cognoscitiva y actitud crítica.

Las habilidades de interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y autoregulación, refiere Facione (2007), fortalece el pensamiento. Interpretar es analizar, comprender y expresar el significado del hecho o proceso objeto de estudio en toda su dimensión. El análisis, es el proceso que permite la descomposición minuciosa del todo en sus partes, enunciados, descripciones, definiciones, cuyo propósito es profundizar en el mismo a fin de arribar a nuevas posiciones y supuestos teóricos.

La evaluación y las conclusiones permiten formular inferencias e hipótesis, explicar el porqué de la decisión que se tome, las ventajas y desventajas argumentando con juicios sólidos. Una vez concluida la actividad el educando, de manera metacognitiva, autocontrola y autoevalúa el nivel de pensamiento crítico desplegado en el proceso y el resultado obtenido como parte de la autorregulación (Botero et al., 2017).

En resumen, las habilidades son formaciones psicológicas que se manifiestan en forma concreta en la dinámica de la actividad con el objetivo de elaborar, transformar, crear objetos, resolver situaciones y problemas de forma autorregulada; se ejecutan a al aplicar los conocimientos, las acciones, operaciones, experimentando y produciendo nuevos saberes (Silvestre & Zilberteín, 2011).

Los estudios demuestran que un buen pensador se automotiva y activa sus procedimientos mentales al razonar y actuar frente a las tareas de su quehacer diario con disposición y responsabilidad. El psicólogo Salomón (1994), entiende la disposición para pensar de forma crítica como el comportamiento estable del sujeto a partir de sus capacidades cognitivas, actitudes, preferencias e intenciones al hacer, saber hacer en un contexto colaborativo (Delors, 1996).

Se reconoce que las habilidades intelectuales del pensamiento crítico y las actitudinales y de predisposición del sujeto le posibilita aplicarlas ante las más diversas situaciones con el propósito de salir airoso de ellas. El docente debe demostrar en la clase los procedimientos, las operaciones y las acciones que el estudiante debe conocer por cada habilidad conceptual, procedimental y de comportamiento.

Al conocer los pasos a seguir en la actividad de estudio, se orienta, piensa, reflexiona y se motiva a realizarla conscientemente. Así el educando se empodera como

pensador crítico, que busca los sustentos objetivos para fundamentar las habilidades al interactuar con el objeto hasta resolver el problema.

En ese entendido, Álvarez de Zayas (2016), refiere que el método de proyecto propicia un aprendizaje participativo, individual y grupal del estudiantado. El profesor es un mediador que enfatiza en la orientación clara y precisa de qué y cómo ejecutarlo por equipo, teniendo en cuenta los intereses y necesidades desde la planificación de las actividades, la ejecución, control y evaluación, permitiéndoles libertad y flexibilidad para crear como consecuencia del análisis teórico de las fuentes y la objetividad del problema en la práctica contextual (Díaz & Hernández, 2010).

El éxito de este método al aplicarlo consiste en que cada miembro del grupo reciba la orientación y comprenda el objetivo asignado, se responsabilice con la tarea, interactúe con sus compañeros de manera colaborativa activando el pensamiento reflexivo al analizar el objeto de estudio para arribar a consensos, debatir y buscar entre todos, las alternativas de solución al problema planteado. Es un proceder metodológico que estimula pensar y en general las potencialidades del alumno al considerar las diferencias individuales, las exigencias congruentes con ello. Como ventaja es notable la motivación que provoca en el grupo al advertir que los objetivos son alcanzables y que son conscientes de sus propias transformaciones (Álvarez et al., 2010).

Los resultados de las investigaciones y las fuentes teóricas sostienen que el método de proyecto ha potenciado una influencia significativa en el aprendizaje y formación del alumnado por su participación activa, razonada y colaborativa en el análisis del objeto de estudio. En su organización, planificación, orientación y ejecución el profesor desempeña una función esencial demostrando autoridad y libertad de acción en el grupo. En ese sentido, Rincón (2012), precisa que el docente al aplicar este método didáctico debe reflejar las siguientes competencias:

Partir de la organización de las condiciones para diseñar y planificar las etapas y acciones del proyecto en unión con los estudiantes donde se orienta todo lo concerniente a las actividades del proyecto y el cumplimiento de las mismas.

Orientación clara y precisa sobre los aprendizajes esperados, acompaña al grupo en la búsqueda de la información teórica, procesamiento y aplicación en el problema indagado.

A través de la función orientadora y de control, enfatiza en la observación, motivación, la colaboración en el

cumplimiento de las tareas de cada miembro del equipo potenciando un ambiente de empatía en el aprendizaje, estimulando los retos y el diálogo permanente a fin de ejercitar la escucha, comprensión y tolerancia como parte de la convivencia democrática.

Destaca el valor de que los miembros del equipo se reúnan para debatir y arribar a consensos al proponer la alternativa de solución al problema

Cumplir con la función de evaluar el logro de aprendizaje a partir de rúbricas que les facilite al grupo problematizar sobre el cumplimiento de las tareas individuales y en el grupo a fin de aplicar la coevaluación, autoevaluación y la metacognición sobre su desempeño individual y colectivo (Castellanos et al., 2007).

El estudiante es un ente protagonista y responsable de su proceder que indaga, explora e investiga la información teórica que sustenta el problema a través de diversas fuentes impresas y digitales. Una vez efectuado el estudio del tema se reúnen a fin de leer y analizar la búsqueda, valorarla, debatir, dialogar, asumir posiciones y arribar a consenso con el propósito de diseñar la propuesta de solución, sustentarla, exponerla y autoevaluar desde posiciones metacognitivas el proceso y el resultado alcanzado en la actividad.

MATERIALES Y MÉTODOS

El estudio se basa en el paradigma sociocrítico, el enfoque metodológico es cualitativo y el tipo es educacional aplicada que se sustenta en una perspectiva integradora conjugando dialécticamente los métodos cuantitativos y cualitativos en el estudio. Los autores observan el bajo nivel de desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes al interactuar con la actividad práctica en el aula y a través de la sistematización teórica y el análisis de la información obtenida por medio del diagnóstico de entrada y de salida se confirma el estado real del problema (Deroncele, 2022).

A partir de ahí se aplica una estrategia usando el método de proyecto que por su naturaleza colaborativa influye en el desarrollo de los conocimientos y las habilidades de pensamiento crítico en los estudiantes.

Diagnóstico de campo

El proceso de diagnóstico de campo se llevó a cabo en la institución universitaria donde se lleva a cabo el estudio. La selección de la muestra es a conveniencia e integrada por dos docentes de la especialidad I y 20 estudiantes del I ciclo de la carrera de Derecho de una universidad de Lima. Los instrumentos empíricos aplicados entrevista semiestructurada y observación a clases a los profesores;

encuesta y prueba pedagógica a los estudiantes y el criterio de expertos.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Valoración de la entrevista semiestructurada aplicada a los docentes

Se aplicó una entrevista a cuatro docentes de la asignatura de Psicología, cuyo proceso de codificación condujo a la siguiente interpretación: En general se evidencia en los profesores deficiencias en la base gnoseológica que sustentan el pensamiento crítico, así como limitaciones en los argumentos didácticos y las metodologías activas que potencian el protagonismo estudiantil en la clase y las habilidades de análisis, interpretación, interpretación, el diálogo, el trabajo colaborativo que influyen en la formación y ejercitación del pensamiento crítico en los estudiantes al interactuar con sus compañeros al ejecutar la actividad de aprendizaje.

Análisis de la observación a clase

Se realizaron cuatro clases a los docentes de la asignatura de Psicología, después de procesar y codificar la información acopiada se arribó a la siguiente conclusión: En la observación a clases se aprecia como conclusión general que los docentes dominan el contenido de la asignatura de Psicología, sin embargo presentan deficiencias al orientar y guiar la enseñanza- aprendizaje, por falta de uso de las metodologías problémicas que partan de la exploración de los conocimientos previos, enfatizar en los procedimientos a seguir para analizar la información teórica, procesarla, comprenderla y convertirla en un conocimiento consciente y útil que les induzca a aplicar lo aprendido en la solución de problemas; se constata en el profesor falta de liderazgo en la organización, orientación del trabajo colaborativo, potenciar la participación en la construcción del saber y en la aplicación de la evaluación formativa de manera crítica por los estudiantes.

Encuesta aplicada a los estudiantes

Se aplicó la encuesta a 20 estudiantes del primer ciclo de la asignatura Psicología, cuyos resultados esenciales se presenta a continuación: Los estudiantes evidencian desmotivación por realizar la actividad de aprendizaje como consecuencia del uso metodológica de corte expositiva que inciden en una actitud pasiva del estudiantes; no se promueve el razonamiento lógico, la problematización, indagación y la colaboración de los educandos al interactuar con la actividad con sus compañeros, más bien se mantienen como receptores de la información limitando la reflexión, el diálogo y el pensamiento crítico, analítico y la ejercitación de las habilidades prácticas, interpersonales y la toma de conciencia de lo que aprende y cómo

aplicarlo en la solución de tareas académicas, de la profesión y su vida personal.

Prueba pedagógica aplicada a los estudiantes

La prueba pedagógica se aplicó a 20 estudiantes del primer ciclo de la asignatura de Psicología. El resultado revela que solo 6 educandos que representan el (30%) alcanzaron los objetivos y 14 (70%) desaprobaron. El resultado evidencia en los estudiantes un bajo nivel de desarrollo del pensamiento crítico, de conocimientos, habilidades intelectuales y prácticas. Se percibe que el docente no ha logrado en su quehacer didáctico en la clase aplicar los métodos activos que estimulen el pensamiento crítico al ejecutar las actividades de manera que logren un aprendizaje consciente y duradero que pueden aplicar al solucionar problemas académicos y de la vida actual. En general se demuestra que las estrategias metodológicas utilizadas por el docente no han logrado ejercitar las habilidades del pensamiento crítico y la independencia cognoscitiva en los estudiantes al interactuar con la actividad de aprendizaje.

Análisis e interpretación de las categorías emergentes

Una vez analizado cada instrumento se procedió al proceso de triangulación de la información recolectada a través de las técnicas e instrumentos empíricos aplicados durante la etapa de estudio de campo. Ello hizo posible identificar las causas influyentes en el problema objeto de investigación como se muestra en la Figura 1.



Figura 1. Categorías emergentes que influyen en el problema.

Elaboración propia

Propuesta de la estrategia metodológica

La propuesta desde el punto de vista epistemológico integra dialécticamente los enfoques teóricos y didácticos que enfatizan en la esfera cognitiva, afectiva, volitiva y emocional y en general en la formación integral de los

educandos. Álvarez de Zayas (2016), considera que la integración dialéctica propicia un marco epistémico y metodológico amplio que parte de sus postulados, principios, enfoques, procesos e instrumentos.

Se toma como eje metodológico la interdisciplinariedad que facilita la integración de procesos pedagógicos de las áreas curriculares, lo que acredita que el contenido de la enseñanza se organice a través de diferentes formas docentes como es el aprendizaje en función de proyectos educativos, por su incidencia en la formación y desarrollo del aprendizaje por competencias integrales que parten de la problematización, la reflexión y el diálogo en pos de comprender, interpretar y producir de forma creativa.

La estrategia diseñada requiere de la idoneidad del docente y en especial en los métodos activos como los problémicos e investigativos que estimulan el raciocinio, la flexibilidad, apertura al cambio con creatividad al enfrentarse a las actividades de aprendizaje como parte de una enseñanza socioformativa y desarrolladora, que tiene como propósito potenciar en la esfera cognitiva, el saber hacer e integral de la personalidad del educando para la vida (Castellanos et al., 2007).

En la secuencia didáctica de las sesiones de clases se prioriza presentar las tareas de aprendizaje donde prevalezca el ejercicio indagatorio y que cumplan el principio de iniciar de la situación real del alumnado y progresivamente complejizar el nivel de abstracción para resolverla de manera que promuevan el pensamiento, la independencia cognoscitiva, la metacognición tanto en el proceso de ejecución como en la autoevaluación del resultado alcanzado (De Corte, 2015).

La propuesta diseñada consiste en una metodológica que orienta el proceder del docente al aplicar el método de proyecto educativo en su aula en un ambiente satisfactorio que conduzca a desplegar las acciones y operaciones en la actividad colaborativa que ejercitan y motivan el pensamiento y las actitudes críticas en los estudiantes (Valenzuela & Nieto, 2008). Es un aporte de carácter metodológico para contribuir con el liderazgo del profesor al conducir la enseñanza- aprendizaje desde posiciones crítica, valorativas y comunicativas (Addine, 2013).

La propuesta se aplicará en las siguientes fases:

Fase 1: Planificación, con la orientación del profesor y la participación de los estudiantes se identifica el problema a partir de las necesidades, los intereses y la situación del contexto donde se presenta el problema. Una vez analizado esto se determina el objetivo y ejecuta la preplanificación de las actividades de aprendizaje que enfrentarán con el propósito de orientar las fuentes teóricas impresas

y digitales en las que podrán profundizar en los argumentos teóricos que sustentan el problema con el fin de garantizar el desarrollo de esa competencia.

Fase 2: Desarrollo del proyecto, se organizan los equipos, se les precisa el objetivo por cada problema y se les entrega una rúbrica, listas de cotejo, guía de observación, fichas de autoevaluación y coevaluación para la ejecución del trabajo. Se refuerza la orientación de las actividades a emprender con el propósito de que cada miembro del equipo sea consciente de la parte que debe cumplir individual y colectiva.

Se puntualiza la fecha de reunión de cada equipo con sus integrantes a fin de analizar, interpretar, debatir, dialogar y explicar sobre lo indagado con el fin de arribar a consenso sobre las causas que inciden en el problema y las consecuencias. Este proceso es monitoreado por el profesor con el fin de acompañarlos en la orientación y concientización del proceso y el producto alcanzado.

Fase 3: Presentación, se organiza, fundamenta y crea la propuesta elaborada por cada equipo con el objetivo de contribuir a la solución del problema, previa coevaluación y autoevaluación tanto del proceso seguido como del resultado alcanzado.

Fase 4: Exposición, en el aula cada equipo expone a partir de la estrategia asumida que puede ser: exposición en una mesa redonda, una dramatización, una ponencia o un cartel ilustrativo y luego se somete al análisis y valoración del auditorio. El objetivo es debatir, hacer preguntas a los ponentes tanto del proceso seguido como de la propuesta presentada y la autoevaluación que se proponen argumentando el porqué. Una vez agotada la discusión el profesor interviene a fin de reconocer el producto final y las actitudes de cada miembro del equipo y otorga la calificación final integral, atendiendo a los instrumentos de evaluación que se les orientó desde el inicio como: rúbrica, listas de cotejo, guía de observación, fichas de autoevaluación y coevaluación.

CONCLUSIONES

El trabajo didáctico de la escuela en pos de potenciar el pensamiento crítico en los estudiantes es un imperativo de los sistemas educativos en el siglo XXI y en particular en la Educación Superior con el propósito de contribuir a la formación integral de los profesionales para su inserción en el campo laboral y social.

El análisis integral efectuado sobre los datos obtenidos del proceso de diagnóstico de campo demostró que los educandos al realizar las actividades de aprendizaje reflejan una actitud pasiva como receptores de la información, no participan activamente y no se implican en

la resolución de los problemas, lo cual genera desmotivación por el estudio y un bajo nivel de pensamiento crítico.

La metodología que aplican en la clase los profesores son expositivas que generan una participación limitada en los estudiantes que no incentiva el ejercicio de pensar reflexivamente, no se problematiza, socializa no se fomenta el cuestionamiento y pareciera como que solo hay una vía en la solución de las tareas de aprendizaje lo que frena la independencia cognoscitiva y el ejercicio del pensamiento crítico de los educandos.

La propuesta diseñada basada en el método de proyecto es una guía de carácter teórico-metodológico que orienta al docente en cómo conducir el aprendizaje desde un proyecto educativo que presenta el contenido de la enseñanza desde posiciones problematizadoras, cuestionadoras y reflexivas que influye en el desarrollo del pensamiento crítico y la educación integral de los futuros profesionales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Addine, F. (2013). *La didáctica general y su enseñanza en la Educación Superior Pedagógica. Aportes e impactos*. Pueblo y Educación.
- Álvarez de Zayas, C. (2016). Didáctica General. La Escuela en la Vida. ALSIE Consultores Pedagógicos SRL.
- Álvarez, V., Herrejón, V., Morelos, M., & Rubio, M. (2010). Trabajo por proyectos: aprendizaje con sentido. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(5), 1-13.
- Botero Carvajal, A., Alarcón, D. I., Palomino Angarita, D. M., & Jiménez Urrego, Ángela M. (2017). Pensamiento crítico, metacognición y aspectos motivacionales: una educación de calidad. *Poiésis*, 1(33), 85-103.
- Castellanos, D., Reinoso, C., & García, C. (2007). *Para promover un aprendizaje desarrollador*. Pueblo y Educación.
- De Corte, E. (2015). Aprendizaje constructivo, autorregulado y colaborativo: un acercamiento a la adquisición de la competencia adaptativa (matemática). *Páginas de Educación*, 8(2), 1-35. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1688-74682015000200001&lng=es&nrm=iso
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Santillana.
- Deroncele Acosta, A. (Comp.). (2022). *Investigación científica en educación: perspectivas de actores educativos desde la interculturalidad andina*. Exced.
- Díaz, F., & Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Mc. Graw Hill.
- Ennis, R. (2011). The nature of critical thinking: An outline of critical thinking dispositions and abilities. (Ponencia). *Sixth International Conference on Thinking at MIT*. Cambridge, USA.
- Facione, P. (2007). *Pensamiento crítico: ¿Qué es y por qué es importante?* <https://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/PensamientoCriticoFacione.pdf>
- Mora, F. (2016). *Neuroeducación: solo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza.
- Muñoz, A., & Moyano, J. (2014). Dos elementos clave para una educación competente. Situación actual de la formación y nivel de sensibilización del profesorado. *Revista de evaluación educativa*, 3(1). <https://www.semanticscholar.org/paper/Dos-elementos-clave-para-una-educaci%C3%B3n-competente.-Hueso-Ca%C3%B1ero/edf8505c0af46df51c61db-110c10d1921014c1c9>
- Paul, R., & Elder, L. (2005). *Estándares de competencia para el pensamiento crítico*. https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp_Standards.pdf
- Rincón, G. (2012). *Los proyectos de aula y la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito*. Kimpres Ltda.
- Rojas, C. (1999). ¿Qué es pensamiento crítico? Sus dimensiones y fundamentos histórico-filosóficos. <https://iealbertolebrun.files.wordpress.com/2013/01/que-es-pensamiento-critico.pdf>
- Silvestre, M., & Zilberstein, J. (2011). *Enseñanza y aprendizaje desarrollador*. CEDEI.
- Tamayo, O., Loaiza Y., & Ruiz F. (2020). Hacia la construcción de un modelo de pensamiento crítico dominio específico. *Poliésis, Revista do programa de pós-graduação-mestrado*, 14(26), 347. https://www.researchgate.net/publication/347659764_HACIA_LA_CONSTRUCCION_DE_UN_MODELO_DE_PENSAMIENTO_CRITICO_DOMINIO-ESPECIFICO
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencia: Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Ecoe.
- Valenzuela, J., & Nieto, A. (2008). *Motivación y pensamiento crítico: Aportes para el estudio de esta relación*. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 11(28). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2750873>