

# 13

Fecha de presentación: julio, 2021  
Fecha de aceptación: agosto, 2021  
Fecha de publicación: septiembre, 2021

## PERSPECTIVAS Y RETOS

DEL PENSAMIENTO CRÍTICO: NIVEL DE DESARROLLO EN ESTUDIANTES DE PREGRADO

### PERSPECTIVES AND CHALLENGES OF CRITICAL THINKING: LEVEL OF DEVELOPMENT IN UNDERGRADUATE STUDENTS

Rosa Gonzales Llontop<sup>1</sup>

E-mail: [rosagonll@hotmail.com](mailto:rosagonll@hotmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7516-8022>

Carlos Alberto Otero Gonzales<sup>2</sup>

E-mail: [carlosog15@gmail.com](mailto:carlosog15@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6335-9083>

<sup>1</sup> Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo. Perú.

<sup>2</sup> Universidad Señor de Sipán. Perú.

#### Cita sugerida (APA, séptima edición)

Gonzales Llontop, R., & Otero Gonzales, C. A. (2021). Perspectivas y retos del pensamiento crítico: nivel de desarrollo en estudiantes de pregrado. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(5), 124-133.

#### RESUMEN

El objetivo de este estudio fue determinar el nivel de desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico en estudiantes de pregrado. Participaron 35 estudiantes del séptimo y octavo semestre de la especialidad de Idiomas Extranjeros de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque, Perú, año 2020-2021. Se diseñó un cuestionario tipo Likert, basado en la revisión teórica del concepto de pensamiento crítico, que permitió organizar la matriz de destrezas del pensamiento crítico, según cuatro dimensiones: analizar información, inferir implicancias, proponer alternativas de solución y argumentar una posición. Con este instrumento se logró que los estudiantes reportaran su nivel de desarrollo en cuanto a las habilidades de pensamiento crítico, una vez cursados y aprobados los cursos Taller de Investigación Educativa I. Los resultados evidenciaron que estas habilidades estuvieron presentes entre los niveles bajo y promedio. En el nivel bajo se identificaron las habilidades de las dimensiones: analizar la información y coherencia entre alternativas y problema; en el nivel promedio se señalaron las habilidades de las dimensiones: inferir implicancias y argumentar una posición. Una vez más queda clara la responsabilidad de las instituciones universitarias para el desarrollo del pensamiento crítico.

**Palabras clave:** Habilidades, instituciones universitarias, metodología de la investigación, pensamiento crítico, postgrado.

#### ABSTRACT

The objective of this study was to determine the level of development of critical thinking skills in undergraduate students. 45 students of the third semester of the Foreign Languages specialty of the Pedro Ruiz Gallo National University of Lambayeque, Peru, participated in the year 2020-2021. A Likert-type questionnaire was designed, based on the theoretical review of the concept of critical thinking, which allowed organizing the matrix of critical thinking skills, according to four dimensions: analyze information, infer implications, propose alternative solutions and argue a position. With this instrument it was possible for the students to report their level of development in terms of critical thinking skills, once the Educational Research Workshop I courses had been taken and passed. The results showed that these skills were present between low and average levels. At the low level, the skills of the dimensions were identified: analyze the information and coherence between alternatives and the problem; At the average level, the skills of the dimensions were indicated: inferring implications and arguing a position. Once again, the responsibility of university institutions for the development of critical thinking is clear.

**Keywords:** Skills, university institutions, investigation methodology, critical thinking, postgraduate.

## INTRODUCCIÓN

El estudio del pensamiento crítico desde un punto de vista *etimológico*, se revela su importancia a medida que se desvelan las raíces griegas y latinas de las cuales se derivan palabras como “crítico” y “pensamiento. Atendiendo a la etimología de la palabra, “crítico” viene del griego *Kritikós*, que quiere decir “crítico, que juzga bien, decisivo (de *Krino*, juzgar, distinguir)” (Quintana, 1987). Por su parte, la palabra pensamiento remite a otra, *pensar*, del latín *pensare*, “imaginar, considerar, discurrir; examinar.

La formación del pensamiento crítico es una necesidad en la educación de los estudiantes en todas las ramas del saber, ya que requiere que las personas asimilen la información, la procesan y asuman posiciones críticas. En tal sentido, el desarrollo del pensamiento crítico como proceso intelectual superior es la vía para producir nuevas actitudes que conduzcan a la toma de decisiones y a la solucionar problemas. Ante esta demanda los sistemas educativos deben implementar una enseñanza que potencie las capacidades del pensamiento crítico, de manera que los estudiantes razonen y actúen de forma consciente y reflexiva. Esta necesidad precisa de una reorganización del contenido y los métodos de enseñanza de forma que la clase sea un espacio para la problematización, el diálogo, la reflexión.

El pensamiento crítico ayuda a tener una visión amplia que ayuda a cuestionar los conocimientos. Asimismo, el pensamiento crítico es considerado por Garza (2010); Ennis (2011); Vargas (2013); Ding (2014); Bensley & Spero (2014); y De Corte (2015), entre otros autores, como un proceso cognitivo complejo, donde predomina la razón sobre las otras dimensiones del pensamiento que se activan en la acción práctica y se activan cuando el sujeto se enfrenta a la resolución de un problema. Este tipo de pensamiento precisa para potenciarse el empleo de métodos de enseñanza donde se modele el proceder. Así el estudiante observa y comienza a internalizar esas acciones que estimulan los procesos cognitivos, afectivos, volitivos y emocionales y permiten el desarrollo de las capacidades y las habilidades como: analizar e interpretar la información, establecer bases sólidas para realizar inferencias, dar explicaciones, tomar decisiones y solucionar los problemas como afirman Martínez (2007), citado por Crispín (2011).

Desde esta perspectiva, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1999), ante la evolución de la educación superior y los desafíos que se le plantean como resultado del desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, y teniendo en cuenta la crisis por la que atraviesan las

universidades, se establecen algunos principios fundamentales para una reforma en profundidad en los sistemas de enseñanza en el mundo. Dentro de este marco, se propone que la universidad debe contemplar un nuevo modelo de educación superior centrado en el alumno, que, logre el desarrollo de competencias y aptitudes para la comunicación, *el* análisis creativo y crítico, la reflexión independiente y el trabajo en equipo en contextos multiculturales.

En las investigaciones de Furedy & Furedy (1985), se llevó a cabo una revisión crítica de la manera como los autores operacionalizan el concepto de Pensamiento Crítico, encontrando que es generalmente pensado para abarcar aquellas habilidades como ser capaz de identificar consecuencias, reconocer relaciones importantes, hacer inferencias correctas, evaluar evidencias y proposiciones sólidas, y deducir conclusiones.

En ese sentido, cabe resaltar que, según Steffens, et al. (2017), las prácticas educativas que se realizan en los primeros semestres de Educación Superior, no han logrado que se llegue al nivel requerido para el desarrollo del pensamiento crítico y de las competencias que exige la realidad actual, lo que dificulta la configuración de ese pensamiento requerido para poder enfrentar situaciones cotidianas, expresar puntos de vista y asumir una postura reflexiva frente a la resolución de problemas y toma de decisiones. Zubiría (2014), corrobora este planteamiento cuando señala que los saberes escasamente son utilizados en la resolución de problemas dentro de los entornos en los que se desenvuelven los estudiantes universitarios.

Asimismo, encontrar en las aulas de clases, estudiantes críticos, analíticos y ávidos en conocimiento, que además pregunten e indaguen sobre lo que se les enseña, que valoren el aprendizaje adquirido y su importancia dentro de sus respectivos proyectos de vida (Steffens, et al., 2017). Sin embargo, dentro de este camino de reflexión, surgen algunos cuestionamientos iniciales: ¿son los estudiantes el fruto de una educación media, básica y primaria que los instruyó y educó en esas características que ahora se buscan de ellos? ¿Se puede esperar tanto de ellos, si sus estructuras mentales no han sido acostumbradas a aquello? Aparentemente, las respuestas a las interrogantes son negativas, lo que más que un obstáculo hacia los procesos de enseñanza y aprendizaje, se constituye en un reto para la labor pedagógica y social.

Una revisión del término a lo largo de 40 años fue realizada por Dale (1991), en la cual integra definiciones de libros de texto, revisiones, y análisis del concepto. En total, el autor identificó quince tipos de pensamiento crítico en la bibliografía revisada. Los quince tipos representan

cinco categorías genéricas de pensamiento crítico: identificar argumentos, analizar argumentos, fuentes externas, razonamiento científico analítico, razonamiento y lógica. Asimismo, Lipman (1997), aborda el pensamiento crítico desde una perspectiva social. Integra bajo la denominación de pensamiento de orden superior el pensamiento crítico y el pensamiento creativo, y más que proponer una definición de cada uno orienta todo su esfuerzo a mostrar las conexiones existentes entre ellos.

Por lo tanto, Lipman (1997), no considera que el desarrollo del pensamiento crítico consista en seleccionar y pulir unas cuantas habilidades que se creen necesarias, sino que se trata de empezar a tratar con los amplios campos de la comunicación, de la investigación, de la lectura, de la escucha, del habla, de la escritura y del razonamiento, y se ha de cultivar cualquier habilidad que provea un dominio de este tipo de procesos intelectuales.

Al respecto, Mota (2010), considera que, sin pensamiento crítico, los estudiantes no pueden hacer un manejo eficiente de los textos escritos. La autora realiza una experiencia con estudiantes universitarios venezolanos, y encuentra que estos poseen muchos vacíos en cuanto al desarrollo del pensamiento crítico, lo cual se lo atribuye a los tipos de objetivos educativos vigentes que privilegian los modelos de transmisión de información, centrados en el docente y los textos, y no tienen en cuenta los modelos orientados al logro de habilidades, destrezas y actitudes, centrados en los estudiantes. Esto significa que las políticas educativas que siguen apostando a la relación memorización-repetición inhiben la propensión de un desarrollo cognitivo más complejo, como el que se requiere para pensar críticamente.

Es vital entender que lo que se requiere, son pensadores que logren resolver un problema con responsabilidad ya que se deben tomar decisiones, que sean capaces de poner en práctica un conjunto de habilidades, propias del pensamiento crítico, que les permita encontrar la mejor solución en distintos ámbitos de su vida (personal, académica y laboral).

Actualmente, los sistemas educativos señalan abiertamente que la formación de los estudiantes ha de estar orientada a que estos desarrollen un hábito reflexivo, crítico e investigativo que les permita formarse esquemas básicos de vida y mantener abierta su voluntad de indagar y conocer. Sin embargo, algunos profesores no tienen claro qué es lo que deben desarrollar en sus estudiantes. Asimismo, la falta de claridad respecto al pensamiento crítico conduce a la confusión en cuanto a su desarrollo y evaluación. Tal confusión conduce a que se generen experiencias de aprendizaje que no

conducen necesariamente al desarrollo de habilidades de pensamiento.

Para la presente investigación la unidad de estudio estuvo conformada por los estudiantes de la especialidad de Idiomas Extranjeros de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque, Perú, año 2020- de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque - Perú. Esto debido a que, los estudiantes presentan, entre otras, dificultades para: organizar sus reflexiones y articular ideas, distinguir los elementos más importantes de una información, reconocer problemas y exponer propósitos, seleccionar y clasificar información, analizar datos y sintetizarlos. Adicionalmente, otra de las posibles causas que han estado afectando el desarrollo del pensamiento crítico corresponde al factor curricular, ya que se ha observado que el aprendizaje se ha centrado en memorizar los contenidos teóricos y no a discutir o pedir opinión durante las clases más que en el desarrollo del pensamiento crítico tan necesario para los estudiantes del nivel de postgrado.

Frente a esta realidad, es necesaria la selección de estrategias que permitan el fortalecimiento de las habilidades para el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes, con esto se lograrían profesionales capaces de elaborar de forma clara, precisa y coherente un punto de vista propio sobre un tema. Aunque también deben desarrollarse otras habilidades cognitivas que están a favor de su desarrollo, tales como, interpretación, evaluación, explicación y autorregulación. Por lo que en la Educación Superior se deben promover experiencias que estimulen el ejercicio del pensamiento crítico.

El pensamiento crítico surge como un ejercicio filosófico interesado por la formación de un "pensamiento de alto orden". Este tipo de pensamiento para su enseñanza requiere de métodos que activen los procesos cognitivos, que generen capacidades y habilidades encauzadas al saber analizar, interpretar, realizar inferencias, explicar, tomar decisiones y solucionar problemas (Martínez et al., 2004).

Al hacer un análisis de ambos términos desde el punto de vista etimológico, pedagógico y social se puede entender mejor la relación que existe entre estos. Para Quintana (1987), la visión etimológica demuestra que "crítico" se deriva del griego *Kritikós*, cuyo significado es juzgar; mientras que la palabra pensamiento, según el *Diccionario de la lengua española* ([www.dle.rae.es](http://www.dle.rae.es)), remite a otra, *pensar*, del latín *pensare*, "examinar mentalmente algo con atención para formar un juicio". Según Lipman y Sharp (1990), la visión pedagógica implica que su desarrollo busca que los individuos contribuyan de

manera responsable con la sociedad, aportando soluciones cónsonas con los problemas. Para Habermas (1990), la visión social está en el hecho de que dichos individuos comparten un mismo contexto en el que hacen su vida.

Sin embargo, presentar una definición única sobre el pensamiento crítico resulta complejo (Davies, 2011), porque cada autor refleja su posición, según su ámbito de acción (educativo, psicológico, filosófico, entre otros) y, por ende, aplicación. Algunos investigadores, lo relacionan con una postura basada en argumentos y patrones ya establecidos (Ennis, 1992). Hay otros que lo interpretan como la forma de pensar para mejorar la calidad del pensamiento (Elder & Paul, 2003), en la que resaltan habilidades como análisis, evaluación y creatividad. Hay quienes lo relacionan con un proceso valorativo y de examinarse a sí mismo, donde entran tanto la autoevaluación como la evaluación de un tercero (Fisher, 2007; Kabalen, 2012; entre otros).

En este grupo, además de la evaluación están los procesos de análisis, interpretación y creatividad. Hay también los que consideran que va más allá de una decisión, porque involucra un proceso de metacognición donde están presentes la precisión, la relevancia y la profundidad (Nosich, 2009). Finalmente, están quienes lo evidencian como una competencia académica básica (Alwehaibi, 2012; Kabalen, 2012, entre otros), que debe ser desarrollada en la escuela para que el estudiante sea autónomo intelectualmente (Jones e Idol, 1990). Esta competencia servirá para que el individuo la aplique a las distintas situaciones de cambio que enfrente a lo largo de su vida.

Por otra parte, resulta conveniente mencionar las definiciones de algunos autores como Lipman (1998), es *“un pensamiento rico conceptualmente, coherentemente organizado y persistentemente exploratorio... cuyos rasgos pueden entenderse como aquellas metas a las que el pensamiento de este tipo siempre tiende a alcanzar y no como aquellas de las que nunca se desvía”* (p. 62). En esta definición están presentes cuatro características claves de este tipo de pensamiento: complejidad, profundidad, coherencia y curiosidad. Todas sumamente necesarias para un pensador crítico.

Facione (2007), señala que el pensamiento crítico corresponde a un juicio autorregulado que resulta en los procesos de interpretación, análisis, evaluación e inferencia, y que además permite autorrectificar. En este mismo sentido, Butler (2012); y Black (2012), el pensamiento crítico está constituido por dos procesos cognitivos esenciales: la evaluación y la reflexión, los cuales intervienen para la construcción de los conocimientos que se adquieren

y la forma cómo se usan estos en la solución de los problemas.

López (2012), resalta que es una habilidad de alto nivel, en la que se suman o están inmersas otras: *“comprensión, deducción, categorización, emisión de juicios, entre otras”* (p. 43). Por lo tanto, para Acosta (2018), su presencia es esencial durante todas las facetas del ser humano.

Estas definiciones permiten evidenciar de manera más precisa parte de las habilidades que conforman al pensamiento crítico y que deben ser desarrolladas, así como algunas de sus características. Por lo tanto, hablar de pensamiento crítico no es referirse a la sumatoria de habilidades puntuales que están aisladas de un contexto y contenido (Díaz-Barriga, 2001), sino que implica considerar a un pensador crítico, que sea capaz de preguntar de manera clara y precisa, analizar y evaluar la información y presentar soluciones a los problemas; es decir, que pueda pensar por sí mismo. En palabras de Paul & Elder (2003), que sea *“auto-dirigido, auto-disciplinado, autorregulado y auto-corregido”* (p. 4)

Hablar del pensamiento crítico no se puede desconocer que cualquiera que sea la perspectiva teórica desde la cual se aborde, este posee una estructura que le es propia, la cual de una u otra forma es contemplada por los diferentes estudiosos q también implica considerar una amplia clasificación. Para los efectos de esta investigación, fueron tomadas en cuenta las que mayormente han sido referenciadas. Así se encuentra a Bloom (1956), quien afirma que las habilidades claves del pensamiento crítico se jerarquizan de menor a superior. De allí que su propuesta abarque seis niveles: nivel de conocimiento, nivel de comprensión, nivel de aplicación, nivel de análisis, nivel de síntesis y nivel de evaluación.

Destacan las propuestas que manifiestan Bierman & Assali (1996), el papel fundamental del argumento cuando se habla de pensamiento crítico. Según los autores, éste consiste en una secuencia de afirmaciones llamadas premisas, las cuales son dadas como razones o evidencia de la verdad de una afirmación llamada conclusión. Cuando una persona razona por medio de argumentos realiza inferencias, que son las que soportan la conclusión.

Por su parte, según McPeck (1990); y Tsui (1999), estas se organizan en dos tipos: generales y específicas. Si el individuo solo desarrolla las generales su capacidad para resolver los problemas no será tan efectiva, en cambio si son las específicas existe una mayor probabilidad de efectividad y garantía al aplicarlas. También está Piette (1998) quien agrupa las habilidades en tres categorías:

vinculadas a la clarificación, vinculadas a la elaboración de juicios y vinculadas a la evaluación.

Otro investigador que presenta aportes para entender las habilidades del pensamiento crítico es Villarini (2003), quien señala que el pensamiento crítico es un sistema complejo, integrado por subsistemas, que dependen de factores inseparables: históricos y culturales. A su vez resalta que en estos subsistemas están presentes los elementos para el empoderamiento del individuo en su rol como ser social.

Por otro lado, se ubica a Facione (2007), para quien el pensamiento crítico requiere de la presencia de seis pasos que definen el rol del pensador crítico, los cuales representan lo que serían sus habilidades. Además, está Ennis (1992), quien señala que está conformado por dos tipos de habilidades, las cognitivas (o disposiciones) y las afectivas (o capacidades). Asimismo, Rolón (2014), las habilidades del pensamiento crítico deberían formar parte del perfil de egreso de un profesional, por lo tanto, en la universidad se deben fortalecer o desarrollar.

Según lo analizado, los argumentos pueden ser deductivos o inductivos, y su clasificación en uno u otro dependerá de *la interpretación de las intenciones del argumentador*. Este punto resulta importante y vale la pena destacarlo, en cuanto que no es el contenido procesado por el pensador crítico lo que determina que un argumento sea de una u otra naturaleza, sino las intenciones que subyacen al proceso argumentativo.

El pensamiento crítico se basa en criterios: un criterio es entendido como la regla o principio utilizado en la realización de juicios. Existen diversas modalidades de criterios:

- Estándares.
- Leyes, estatutos, reglas, regulaciones, cartas de derechos, cánones, ordenanzas, orientaciones, directrices.
- Preceptos, requisitos, especificaciones, normativas, estipulaciones, fronteras, límites, condiciones, parámetros.
- Convenciones, normas, regulaciones, uniformidades, generalizaciones.
- Principios, supuestos, presuposiciones, definiciones.
- Ideales, propósitos, fines, objetivos, finalidades, intuiciones, impresiones.
- Pruebas, credenciales, evidencias fácticas, hallazgos experimentales, observaciones.
- Métodos, procedimientos, programas, medidas.

En este sentido, Santiuste, et al. (2001), concede un lugar a las inferencias dentro de lo que denominan los

procesos cognitivos del pensamiento crítico. Se señalan cinco procesos:

- **Analizar:** consiste en identificar las partes o componentes de un objeto y descubrir sus relaciones. Implica: establecer un criterio o un propósito para el análisis, reconocer las diferentes partes o elementos, identificar las relaciones entre éstas, e identificar el principio integrador o regulador.
- **Inferir:** obtener una información a partir de los datos disponibles, interpretando, traduciendo, extrapolando. Implica: establecer un propósito, analizar la información disponible, relacionar la información con otros conocimientos, interpretar los datos, reconocer supuestos, señalar causas y efectos, hacer generalizaciones y predicciones.
- **Razonar:** llegar lógicamente, deductivamente e inductivamente, a una conclusión o proposición a partir de otras premisas o proposiciones. Implica: establecer un propósito, identificar y analizar las premisas, derivar lógicamente una conclusión, y analizar la relación entre las premisas y la conclusión.
- **Solucionar problemas:** superar los obstáculos y vencer las dificultades que impiden lograr un objetivo. Implica: establecer un propósito, identificar un problema; analizar el problema, punto de partida, objetivo, dificultades, recursos; formular vías o alternativas de solución, evaluar posibles alternativas y elegir, y actuar evaluando procesos y resultados.
- **Tomar decisiones:** selección de un plan de acción para lograr un objetivo. Implica: identificar objetivos, identificar alternativas, analizar y evaluar alternativas, teniendo en cuenta valores, limitaciones, recursos, consecuencias y costos, evaluar y jerarquizar las alternativas según criterios, seleccionar la alternativa y ponerla en práctica, y evaluar procesos y resultados.

El pensamiento crítico desde la perspectiva psicológica, es una preocupación que surge en relación con su desarrollo, particularmente cuando se habla de jóvenes universitarios. Ya Piaget abordó de manera magistral este complejo tema, dejando algunas incertidumbres respecto a etapas posteriores a aquellas contempladas en sus estudios. ¿Es posible generalizar sus planteamientos sobre las operaciones formales a etapas posteriores como la juventud y la adultez? ¿Tal generalización daría cuenta del curso seguido por el desarrollo del pensamiento crítico?

La importancia del pensamiento crítico en estudiantes universitarios, en general, es reconocida desde diferentes instancias. Pero, ¿cuándo se inicia el proceso de pensamiento crítico? Si es en etapas tempranas, más vinculadas con contextos escolares, ¿qué posibilidades reales existen de tener incidencia en su desarrollo, a nivel de la educación superior? ¿Podría decirse que hay momentos

críticos en este desarrollo?, y si es así, ¿cuáles serían? Por otra parte, ¿realmente es posible incidir en el desarrollo del pensamiento crítico en etapas “tardías” como lo es la educación universitaria? ¿Qué posibilidades de “éxito” podrían esperarse, dada la incidencia perversa que, según Lipman, parece tener la formación escolar?

Ahora bien, cada una de las clasificaciones de las habilidades del pensamiento crítico presentadas permitió evidenciar la complejidad que este representa, al ser una capacidad que también implica destrezas de otras capacidades, razón por la cual en la tabla 1 se presenta el producto de esta revisión, una matriz de las habilidades del pensamiento crítico, agrupadas de acuerdo con 4 dimensiones. Este sería uno de los aportes de esta investigación.

Tabla 1. Matriz de destrezas del pensamiento crítico, según cuatro dimensiones.

Dimensiones	Habilidades del pensamiento crítico
Analizar la información	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Identificar las ideas principales.</li> <li>-Comprender y analizar su significado</li> <li>-Expresar creencias, juicios, experiencias.</li> <li>-Detectar y analizar argumentos.</li> <li>-Reconocer las causas y consecuencias del problema planteado en un caso.</li> </ul>
Inferir las implicancias	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Deducir implicancias.</li> <li>-Establecer correspondencias entre implicancias y sujetos involucrados.</li> <li>-Plantear implicancias o consecuencias en relación con la información analizada.</li> <li>-Formular conjeturas e hipótesis.</li> <li>-Cuestionar la evidencia y sacar conclusiones.</li> </ul>
Alternativas de solución a problemas	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Crear opciones posibles de realizar.</li> <li>-Presentar resultados propios.</li> <li>-Defender ideas propias.</li> <li>-Justificar procedimientos.</li> <li>-Involucrar al entorno cercano en las alternativas.</li> </ul>
Argumentar una posición	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Asumir actitud a favor o en contra sobre el tema.</li> <li>-Exponer las razones por las que asume la postura.</li> <li>-Sustentar ideas y conclusiones expuestas.</li> <li>-Evaluar juicios inferenciales.</li> </ul>

La UNESCO (1998), en la *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción*, da respuesta, entre otras cosas, a la demanda social de estimular el sentido crítico, al plantear sobre la necesidad de hacer cambios en los modelos curriculares de las universidades de la región en cuanto a los procesos de enseñanza.

La enseñanza es un acto de compartir conocimientos, desarrollar habilidades, capacidades, disposiciones personales o valoraciones sociales (Davini, 2015) y el pensamiento crítico tiene que ver con el desarrollo de todas estas actividades. Es imprescindible que los profesores le otorguen atención a la problematización de contenidos, apelando a los saberes previos de los alumnos (Ausubel, 2002), debido a que la enseñanza debe despertar motivación en ellos desde lo real y concreto (Giroux, 1990); asimismo, incrementar la participación activa en las tareas, y de igual modo, facilitar la promoción del trabajo colaborativo y creativo para generar condiciones y compromisos de los estudiantes en sus procesos de aprendizaje.

Las perspectivas basadas en operaciones cognitivas para enseñar a pensar ponen énfasis en procesos simples, como comparar y clasificar. Los enfoques de orientación heurística pretenden enseñar estrategias y técnicas de solución de problemas. Se basan también en la solución de problemas, y conciben la habilidad de pensamiento como el saber cómo.

Una práctica didáctico-pedagógica que disponga de elementos donde el docente haga que su método, táctica o forma de enseñar sean transformadoras exigen de este un repensarse como educador; es decir, que construya y reconstruya su quehacer docente a través del rigor metodológico, el respeto a los saberes de los estudiantes, la reflexión crítica sobre la práctica, el buen juicio, la aprehensión de la realidad, el saber escuchar y la disponibilidad para el diálogo, ya que la formación del pensamiento crítico tiene un papel central en la enseñanza, por lo que es necesario reflexionar sobre las formas y estrategias que se utilizan en este proceso. En tal sentido, los diferentes modelos de enseñanza deben facilitar la formación de la capacidad crítica del estudiante.

Para fortalecer la formación del pensamiento crítico en la universidad, es necesario articular las prácticas pedagógicas y la perspectiva didáctica desde las cuales pensamos y hacemos la enseñanza. En otras palabras, es a partir del actuar del docente en su contexto de aula como se puede incidir en el desarrollo del pensamiento crítico, a fin de favorecer los procesos cognitivos y desarrollar las habilidades mentales e intelectuales, facilitando así la argumentación crítica y racional, el análisis y la auto reflexión.

Al educar en la universidad con prácticas que desarrollen y fortalezcan el pensamiento crítico se está educando no solo para su formación como futuro profesional sino también personal, social y laboral. Sin embargo, hay autores que afirman que en este nivel no se educa para ello (Arum & Roksa, 2011).

Pero hay otros quienes señalan que sí es posible hacerlo desde los primeros niveles educativos (Thompson, 2011), además hay quienes indican que este pensamiento se incrementa a medida que la persona se desarrolla (Huber & Kuncel, 2016) y también quienes dicen que sí se puede incorporar al nivel universitario (Halpern, 1998). Lo cierto es que a pesar de que existe n diversas posiciones con respecto a si se debe enseñar o no en el nivel universitario, sea a nivel de pregrado o postgrado, prevalece la posición de muchos docentes quienes resaltan que es necesario su enseñanza, a pesar de que estos no usen las estrategias adecuadas a favor del pensamiento crítico (reflexión y crítica, solución de problemas, análisis, síntesis, evaluación, entre otros) o que no incorporen este pensamiento como una competencia a considerar en su cátedra.

Finalmente, el perfil de egreso de los estudiantes debe presentar competencias del pensamiento crítico que les permitan cuestionar la realidad, buscar alternativas para resolver los problemas, ser capaces de sustentar sus opiniones con argumentos válidos, entre otros, y que a su vez les permitirá responder de manera crítica a las actividades de investigación en caso de continuar sus estudios a nivel de postgrado.

De esta forma el objetivo del artículo es determinar el nivel de desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico en estudiantes de pregrado de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque.

## MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación estuvo dividida en tres momentos o fases: el primero, la revisión teórica de los diferentes conceptos, tipologías y procesos de pensamiento crítico para la construcción de la matriz de habilidades de pensamiento crítico; el segundo, el diseño de la escala de medición tipo Likert, a partir de la matriz señalada; y el tercero, la aplicación del instrumento. La recogida de datos se realizó durante una de las clases del postgrado. Para ello se solicitó previamente permiso a los estudiantes. Los 45 participantes recibieron la escala tipo Likert impresa. Su participación fue voluntaria, previo acuerdo a partir del consentimiento informado.

Los participantes son estudiantes de pregrado en el séptimo y octavo semestre de la especialidad de Idiomas Extranjeros de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque, Perú, atendido por la investigadora en el séptimo y octavo semestre con el curso Metodología de la Investigación Educativa I (año 2019) y Metodología de la Investigación Educativa II (año 2020). Esto último fue importante porque había un conocimiento de los estudiantes

en cuanto a las dificultades que se le había presentado a cada uno para elaborar sus proyectos de investigación y lo que cada uno había avanzado para ese momento. De esta manera, los investigadores evidenciaron y analizaron los avances de los estudiantes. El total de estudiantes fue 35, lo que hace que el muestreo sea no probabilístico intencionado. Por tanto, la presente investigación solo se focaliza en este grupo de estudiantes.

El instrumento utilizado fue una escala de medición tipo Likert, organizada según las cuatro dimensiones y sus indicadores señalados en la matriz de habilidades del pensamiento crítico (Tabla 1). El número total de ítems fue 19, distribuidos según cada ítem de la respectiva dimensión: 5 ítems en la dimensión analizar la información, 5 ítems en la dimensión inferir implicancias, 5 ítems dimensión proponer alternativas de solución y 4 ítems en la dimensión argumentar una opinión. A su vez, los niveles de medición considerados fueron 3: bajo (valor 1), promedio (valor 2) y alto (valor 3).

La escala de medición tuvo un nivel de confiabilidad Alfa de 0,978, lo que permitió decir que el test en su versión de 19 ítems tenía una muy alta confiabilidad. El nivel de validez se hizo utilizando el análisis factorial exploratorio, a través del programa informático SPSS V25 para determinar la validez de constructo de conformidad con las dimensiones y condiciones del estudio determinadas los investigadores, el valor de KMO de 0,913, por lo cual se pudo decir que el instrumento presentó alta validez. Una vez recolectada la información se procedió al análisis de los datos.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Luego de la aplicación del cuestionario, se procedió a analizar la información, tanto a nivel descriptivo, como a nivel analítico, tomando en cuenta las cuatro dimensiones ya señaladas con sus respectivos indicadores. Lo primero que se hizo fue analizar los indicadores por estudiante, para luego hacer lo mismo, pero por dimensión y por estudiante. Esto permitió realizar las mediciones y comparaciones necesarias.

La dimensión analizar la información estuvo conformada por 5 indicadores: identificar las ideas principales; comprender y analizar el significado; expresar creencias, juicios, experiencias; detectar y analizar argumentos; reconocer las causas y consecuencias del problema.

En la tabla 2 se observa que 14 estudiantes (40%) se encuentran en el nivel bajo (valor 1) de la dimensión analizar la información, asimismo que 13 (37%) de estos alcanzan el nivel alto (valor 3), mientras que un 8 (23%) se ubican en un nivel promedio (valor 2).

Tabla 2. Resultado de la dimensión analizar la información.

Analizar información	No.	%
Alto	13	37%
Promedio	8	23%
Bajo	14	40%
	35	

En la figura 1, resulta alarmante observar como en una dimensión en la que están presentes las habilidades más básicas del pensamiento crítico, todavía exista un alto porcentaje de estudiantes ubicados en el nivel bajo, a pesar de que en el nivel alto el porcentaje está muy cercano a este.

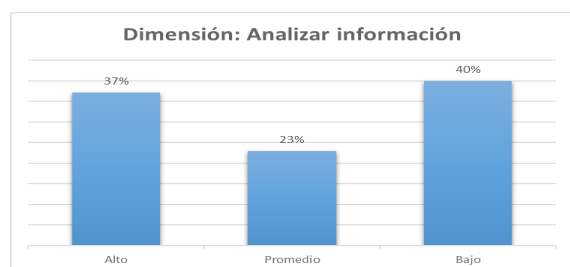


Figura 1. Resultado de la dimensión analizar la información.

La dimensión inferir implicancias estuvo conformada por 5 indicadores: deducir implicancias, establecer correspondencias entre implicancias y sujetos involucrados, plantear implicancias o consecuencias en relación con la información analizada, formular conjeturas e hipótesis, cuestionar la evidencia y sacar conclusiones.

En la tabla 3 se evidencia que 14 estudiantes (40%) se encuentran en el nivel promedio de inferir implicancias, mientras que 12 (34%) lo hacen en el nivel bajo, por otro lado, 9 (26%) se encuentran en un nivel alto para inferir implicancias.

Tabla 3. Resultado de la dimensión inferir implicancias.

Inferir implicancias	No.	%
Alto	9	26%
Promedio	14	40%
Bajo	12	34%

En la figura 2, se observa que no hay una diferencia tan grande entre los 3 niveles (bajo, promedio y alto); sin embargo, es el nivel promedio el que predomina, lo que da como resultado que habilidades del pensamiento crítico como son deducir implicancias, cuestionar la evidencia, sacar conclusiones, entre otras, sí están presentes en la mayoría de los estudiantes.

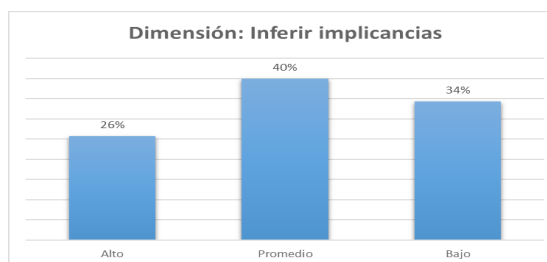


Figura 2. Resultado de la dimensión inferir implicancias.

La dimensión inferir implicancias estuvo conformada por 5 indicadores: crear opciones posibles de realizar, presentar resultados propios, defender ideas propias, justificar procedimientos, involucrar al entorno cercano en las alternativas.

En la tabla 4 destaca que 28 estudiantes (80%) se encuentran en el nivel bajo de proponer alternativas de solución en contraste a los 3 (9%) que se ubican en el nivel alto; por otro lado, 4 (11%) se encuentran en un nivel promedio en relación con proponer alternativas.

Tabla 4. Resultado de la dimensión coherencia entre alternativas y problema.

Proponer alternativas de solución	No.	%
Alto	3	9%
Promedio	4	11%
Bajo	28	80%

En la figura 3, se evidencia la diferencia abismal que existe entre el nivel bajo, que es el que predomina, al compararlo con los niveles alto y promedio, lo que resulta preocupante porque las habilidades que menos presentan los estudiantes en esta dimensión son aquellas que permiten conocer su capacidad para defender ideas propias o para involucrar al entorno cercano en las alternativas de solución a un problema.

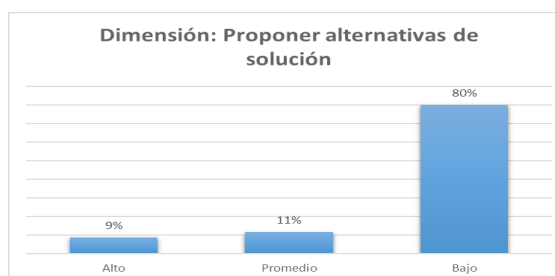


Figura 3. Resultado de la dimensión coherencia entre alternativas y problema.

La dimensión argumentar una posición estuvo conformada por 4 indicadores: asumir actitud a favor o en contra de un tema, exponer las razones por las que asume la



postura, sustentar ideas y conclusiones expuestas, evaluar juicios inferenciales.

En la tabla 5 sobresale que 20 estudiantes (57%) se encuentran en el nivel promedio de argumentar posición y por el contrario sólo 1 (3%) se ubica en el nivel alto; por otro lado 14 (40%) se encuentran en un nivel bajo en relación a argumentar posición.

Tabla 5. Resultado de la dimensión argumentar posición.

Argumentar una posición	No.	%
Alto	1	3%
Promedio	20	57%
Bajo	14	40%

En la figura 4, se refleja que entre los niveles promedio y bajo la diferencia no es tan alta, pero sí lo es al comparar el nivel promedio con el resultado del nivel alto. Allí la diferencia sí es notoria. Las habilidades del pensamiento crítico agrupadas en esta dimensión están referidas a la capacidad, entre otras, de exponer las razones por las que asume una postura o sustentar ideas y conclusiones expuestas.

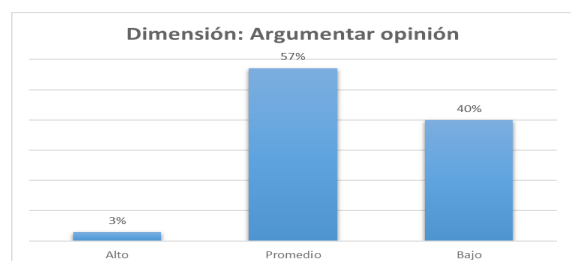


Figura 4. Resultado de la dimensión argumentar una posición.

Con esta investigación se demuestra, una vez más, que para poder enfrentar todos los desafíos y retos de este nuevo siglo, se requiere desarrollar, fortalecer o potenciar el pensamiento crítico, sobre todo durante la formación a nivel de pregrado en las instituciones universitarias, debido a que no solo son importantes las habilidades propias de cada profesión sino también aquellas que permitan la formación de un ser humano integral.

Existen muchos profesionales que buscan continuar con su preparación a nivel de postgrado, en donde no solo se actualizan los conocimientos, sino que además se promueven actividades de investigación, con el fin de resolver situaciones o problemas que aquejan a la sociedad, los cuales ameritan de este pensamiento. Por ello, urge una revisión de los planes de estudios de pregrado, a fin de que esta situación finalmente sea diferente.

Como existen muchas interpretaciones sobre el significado de este tipo de pensamiento, además de las tipologías

y los procesos relacionados con el pensamiento crítico, se debe dejar claro, sobre todo a los docentes, cuál sería la posición a asumir con respecto a las habilidades que se deben trabajar, sobre todo porque el pensamiento crítico implica muchas otras destrezas de otras capacidades, las cuales se pueden evidenciar también en la tabla 1, la cual constituye un aporte de esta investigación, donde se evidencian dichas habilidades, organizadas en cuatro dimensiones, lo que facilitaría esta tarea. De allí que el proceso llevado a cabo para el desarrollo de dicha matriz, además de su elaboración, permitieron que se diera respuesta a los objetivos específicos 1 y 2.

## CONCLUSIONES

En este estudio se mostró, según lo formulado en el objetivo general, que, para los estudiantes de pregrado de la especialidad de Idiomas extranjeros predominaron los niveles bajo y promedio al momento de identificar la presencia de las habilidades del pensamiento crítico en sus actividades académicas de investigación. En el nivel bajo estuvieron las habilidades que se agruparon en las dimensiones analizar la información y proponer alternativas de solución y en el nivel promedio las habilidades que se integraron a inferir implicancias y argumentar posición.

Estos resultados demostraron, primero, que en la formación universitaria urge hacer ajustes académicos, a fin de que los planes de estudios tomen en cuenta el desarrollo y consolidación del pensamiento crítico a partir de estrategias y actividades para este fin. Asimismo, se debe formar a profesionales capaces de interpretar, analizar, evaluar todo conocimiento adquirido, así como lograr autorregularse; segundo, que se debe sensibilizar a los estudiantes para que conozcan su realidad y la de los demás, con el propósito de poder contrastarlas al momento de buscar una solución a un problema, y tercero, que se deben generar estrategias que les permitan crear, argumentar, inferir, ante las múltiples situaciones que deba enfrentar.

Si en la universidad se desarrollan o fortalecen las habilidades del pensamiento crítico se les está dando a los estudiantes la posibilidad de no solo conformarse con lo que ven en su realidad, sino que, por el contrario, se les están dando herramientas que posteriormente pueden considerar para cuestionarla y no conformarse con ella, ya que estos podrán analizar diversas opciones, en caso de observar algún problema, que les permitan solucionarlo, mientras estos estén a su alcance. De esta manera su aprendizaje será más profundo y significativo.

En fin, con la formación de futuros profesionales que pongan en práctica el pensamiento crítico en todas las

áreas de desarrollo: personal, profesional y académica, implícitamente se les está invitando a que estos adquieran un compromiso de transformación que impactará en la sociedad.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alwehaibi, H. U. (2012). Novel program to promote critical thinking among higher education students: Empirical study from Saudi Arabia. *Asian Social Science*, 8(11).
- Black, B. (2012). An overview of a programme of research to support the assessment of critical thinking. *Thinking Skills and Creativity*, 7, 122-133.
- Bloom, B. (Ed.) (1956). *Taxonomy of educational objectives: Book 1, Cognitive domain*. Longman.
- Davies, M. (2011). Introduction to the special issue on critical thinking in higher education. *Higher Education Research & Development*, 30(3), 255-260.
- Díaz-Barriga, F. (2001). Habilidades de pensamiento crítico sobre contenidos históricos en alumnos de bachillerato. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6(13), 1-19.
- Elder, L., & Paul, R. (2003). *Los fundamentos del pensamiento analítico*. The Foundation for Critical Thinking.
- Ennis, R. H. (1992). John McPeck's Teaching critical thinking [review of the book]. *Educational Studies*, 23(4), 462-472.
- Facione, P. A. (2007). Pensamiento crítico. ¿Qué es y por qué es importante? *Insight Assessment*. California Academic Press.
- Kabalen, D. M. (2012). *Análisis y pensamiento crítico para la expresión verbal*. Editorial Digital Tecnológico de Monterrey.
- López, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación*, 22, 41-60.
- Mcpeck, J. E. (1990). *Teaching critical thinking*. Routledge.
- Mota, C. (2010). Desarrollo del pensamiento crítico a través del discurso argumentativo: Una experiencia pedagógica en un curso de lectura y escritura. *Entre Lenguas*, 15, 11-23.
- Nosich, G. N. (2009). *Learning to think things through a guide to critical thinking across the curriculum*. Pearson Prentice Hall.
- Paul, R., & Elder, L. (2003). *La miniguía para el pensamiento crítico. Conceptos*. Fundación para el Pensamiento Crítico.
- Rolón, N. I. (2014). Pensamiento crítico y docencia. Breves reflexiones de su aporte y riqueza. *DIDAC*, 64, 18-23.
- Steffens, E., Ojeda, D., Martínez, O., García, J., Hernández, H. y Marín, F. (2017). Niveles de pensamiento crítico en estudiantes de Universidades en Barranquilla (Colombia). *Revista Espacios*, 38(30).
- Tsui, L. (1999). Courses and instruction affecting critical thinking. *Research in Higher Education*, 40(2), 185-200.
- Villarini, Á. R. (2003). Teoría y pedagogía del Pensamiento Crítico. *Perspectivas Psicológicas*, 3-4, 35-42.