

# I CONGRESO IBEROAMERICANO DE DOCENTES

CONGRESO VIRTUAL DEL 26 NOVIEMBRE AL 08 DICIEMBRE DE 2018

ALGECIRAS (CÁDIZ) DEL 06 AL 08 DICIEMBRE DE 2018

Actas del Congreso Iberoamericano de Docentes

Hacia la promoción del pensamiento crítico en  
estudiantes universitarios: una experiencia con  
alumnos tesistas de la Universidad Tecnológica de  
Chile INACAP sede Iquique.

María Soledad del Solar Esponda

ISBN: 978-84-948417-0-5

Edita **Asociación Formación IB.**

Coordinación editorial: **Joaquín Asenjo Pérez, Óscar Macías Álvarez, Patricia Ávalo Ortega y Yoel Yucra Beisaga**

Año de edición: **2018**

Presidente del Comité Científico: **César Bernal.**

El I Congreso Iberoamericano de Docentes se ha celebrado organizado conjuntamente por la Universidad de Cádiz y la Asociación Formación IB con el apoyo del Ayuntamiento de Algeciras y la Asociación Diverciencia entre otras instituciones.

<http://congreso.formacionib.org>



red  
iberoamericana  
de docentes



formaciónib))

**Hacia la promoción del pensamiento crítico en  
estudiantes universitarios: una experiencia con  
alumnos tesistas de la Universidad Tecnológica de  
Chile INACAP sede Iquique.**

María Soledad del Solar Esponda  
Universidad Tecnológica de Chile sede Iquique  
maría.delsolar02@inacapmail.cl

En educación superior, la interrogante ha sido cómo desarrollar un sujeto crítico a partir de un aprendizaje a través del cual el docente logre promover el pleno desarrollo de las habilidades de los estudiantes, considerando a la educación como un proceso transformativo, que sitúe al sujeto como hacedor de su propio desarrollo. Siguiendo a Bazán y Manosalva (Bazán & Manosalva, 2006), con el aporte de la pedagogía crítica a la asignatura Tesis de Grado I de la carrera de Trabajo Social de la Universidad Tecnológica de Chile INACAP Iquique, se propuso promover un análisis reflexivo y contextualizado de los momentos y procesos más problemáticos del desarrollo de la Tesis de Grado de Trabajo Social, para lo cual se desarrolló el siguiente diagnóstico.

En un principio, se elaboró de manera conjunta, docente y grupo curso, de una Matriz FODA, que arrojó como fortalezas, en los docentes, el trabajo en tutorías, contar con una comisión docente que colaborara en las evaluaciones de fin de semestre, y las experiencias de los académicos en diferentes áreas. A eso se agregaba, la disponibilidad de los alumnos, su motivación para leer y facilidad para activar redes de apoyo.

Las debilidades en los docentes era la limitación de su dedicación horaria a las tesis y que la retroalimentación fuera inconstante. En los estudiantes, faltaba autonomía, había dificultad para expresar intereses propios, problemas de coordinación de los grupos de trabajo, limitaciones en la búsqueda de información temática, poca capacidad de análisis y escritura, problemas de redacción y ortografía

Las oportunidades, en este análisis, fueron identificadas como la validación que los alumnos de la Universidad Tecnológica de Chile INACAP tenían (y siguen teniendo) en el medio universitario y que el conocimiento generado sería un aporte para la comunidad, además del interés y apoyo de las Instituciones involucradas al proceso investigativo. Por último, las amenazas fueron que el apego a los plazos de entrega y evaluación cortaba el tiempo de reflexión, ya que las asignaturas -al ser de carácter semestral- dificultan la continuidad de procesos.

En segundo lugar, este estudio buscó reconocer las características del Pensamiento Crítico, lo que se desarrolló a través de metodología reflexiva de carácter grupal que dió cuenta del logro - por parte de los estudiantes- de las habilidades cognitivas y disposiciones afectivas requeridas para la generación de un pensamiento crítico.

La discusión grupal arrojó, en las Destrezas Cognitivas, que se esperaba que los alumnos fueran capaces de:

- interpretar antecedentes, datos juicios, opiniones, etc.;
- analizar detenidamente la información;
- evaluar la credibilidad de las declaraciones;
- inferir, considerar información relevante y deducir las consecuencias;
- explicar lo que piensan y cómo llegaron a ese juicio;
- autorregularse y aplicar sus habilidades de pensamiento crítico a ellos mismos.

La disposición afectiva y actitud del Pensador Crítico, debía expresar a juicio de los estudiantes:

- preocupación de estar y mantenerse bien informado;
- confianza en los procesos de investigación argumentada;
- auto-confianza en las propias habilidades para razonar;
- apertura mental respecto de visiones divergentes del mundo;
- flexibilidad para considerar alternativas y opiniones;
- comprensión de las opiniones de las otras personas;
- razonamiento imparcial para valorizar el pensamiento;
- honestidad para enfrentar los propios prejuicios, inclinaciones o estereotipos;

- prudencia para suspender, formular o alterar juicios;
- y deseo de reconsiderar las posturas mediante una reflexión honesta que sugiera un cambio.

Al revisar y comparar con su propio desarrollo, los alumnos tesistas identificaron los aspectos cognitivos y afectivos que tenían menos desarrollados para enfrentar el proceso investigativo, así como sus fortalezas en este trabajo. Resultado de esto, lo que más dificultad les representaba era **“Explicar lo que piensan y cómo llegaron a ese juicio”**, pues si bien tenían una mediana claridad de lo que estaban pensando sobre su tesis, esta trayectoria no se reflejaba en sus informes de avance, costándoles mucho más escribir sus explicaciones que comunicarlás oralmente. La interpretación de los datos y el análisis de la información, requeridos en el proceso investigativo, se veía limitada a una relación superficial con el problema planteado, sin profundizar en las relaciones con el contexto en que ese problema se produce.

En el plano afectivo, la **“Auto-confianza en las propias habilidades para razonar”** así como la **“Prudencia para suspender, formular o alterar juicios”** son a juicio de los propios estudiantes y del docente, los puntos críticos de su rol investigador, toda vez que no separan los hechos de las opiniones, así como dudan de sus razonamientos y buscan apoyarse en la aprobación docente de su trabajo.

El diagnóstico desarrollado mostró que los alumnos expresaban una baja motivación a considerarse sujetos transformadores de realidad, presentaron dificultades en la elaboración crítica de su quehacer, y poca profundidad en los análisis teóricos solicitados por la asignatura, mostrando gran superficialidad en su análisis, con visiones generales y de baja elaboración, con poco espacio para la reflexión sobre su propio aprendizaje.

Se buso generar este lugar de encuentro que permitiera la asimilación de los contenidos teóricos y su aplicación a la problemática de tesis que investigan. Este análisis coincide con lo señalado por Tejada (Tejada Zabaleta, 2007), quien plantea cómo, frente a los escenarios de modernidad creciente en que nos encontramos, se puede formar un profesional que esté en condiciones de enfrentar estos múltiples y complejo desafíos de la modernidad. Los Trabajadores Sociales de hoy deben ser profesionales abiertos a los múltiples y complejos desafíos de una sociedad que requiere su atención profesional; abiertos a una persona y grupo humano cambiante, con múltiples necesidades, y que también requiere un acompañamiento en los procesos de transformación y autonomía creciente propios de la modernidad.

Por otra parte, y tomando en cuenta que la interacción en aula también involucra al docente, se recoje la observación de Vera Lacárcel: “la posibilidad de que el alumnado participe a través de la elección en las fases de impacto curricular pasa por la utilización de recursos que se encuentran estrechamente vinculados al análisis del pensamiento y las creencias del docente.” (Vera Lacárcel, 2010).

Este trabajo se extendió el primer semestre del año 2017, buscó que los alumnos elaboraran una idea colectiva de los conocimientos previos obtenidos en la carrera, que deberían aplicar a su trabajo de tesis expresando, además, sus inquietudes y temores respecto del proceso que se vivirá. En este punto se invitó a un alumno graduado el año anterior, quien expuso su experiencia de titulación, logrando que el reconocimiento de los propios temores dé paso a mirar los recursos propios y los aprendizajes base de su desarrollo profesional. Se fortalece, al interior del aula, una comunidad de aprendizaje toda vez que todos sabemos algo que podemos aportar en la construcción del conocimiento, dejando de ser privativo del docente.

Desde la intención de propiciar un mayor nivel de pensamiento crítico y la discusión entre pares para la definición del tema de investigación de tesis, los alumnos establecen las siguientes preguntas para indagar este primer momento:

- ¿Qué quieres investigar?
- ¿Qué quieres decir?
- ¿Qué temas te gustan?
- ¿De qué temas crees saber bastante?

Se reconoce que todos los alumnos pueden preguntar y hacer aportes a la reflexión propia y de los compañeros, a través de una problematización guiada que enfatiza la riqueza del intercambio y no la competencia de los sujetos. Los alumnos concluyen que no hay malos temas de investigación sino falta de fundamentación, o fallas en su presentación pero que, también, debe evaluárseles a partir de su aporte y relevancia teórica – metodológica –práctica, y de su contextualización a una realidad particular.

Finalmente, en la asignatura se trabaja con la aplicación de estrategias de organización para la búsqueda, jerarquización y organización de la información básica de la investigación. En este momento del trabajo, los alumnos relevan los conceptos centrales de su investigación, establecen requisitos de búsqueda de información en base a la calidad de las fuentes, actualidad y pertinencia. Tras compartir sus hallazgos, los mismos estudiantes proponen esquemas gráficos de su información, los cuales son mejorados con los aportes de todos los alumnos. Se refuerza la diversidad de estilos y temas, y se reconoce la riqueza que cada uno aporta.

Ante el desafío de establecer de parámetros de análisis crítico y reflexivo, que promovieran la metacognición individual y colectiva en cada etapa, los alumnos discutieron sus avances con dos condiciones: se suspenderían las conclusiones si no se disponía de suficiente evidencia y se promoverá la capacidad para evaluar información compleja. En la medida que se mantuvo la reflexión en base a criterios establecidos y conocidos por todos, el nivel de la discusión mostró notables mejoras en su calidad, porque se estableció que no estaba en juego una calificación sino la capacidad de aprender, a través de la valoración de esta instancia crítica y colectiva.

## **Conclusión**

Dado que el ejercicio docente ha ido cambiando para transformarse de un quehacer centrado en el rendimiento y la enseñanza, a una reflexión sobre la importancia de los aprendizajes centrados en los alumnos, sólo con la experiencia y la incorporación de una mirada más crítica respecto de la estructura social, ha ido emergiendo en mi quehacer docente una mirada interpretativa del mundo social.

Como señalan Díaz y Hernández, “la carencia de una Didáctica Universitaria como teoría-práctica, se evidencia en una restringida y simple concepción del ser y del hacer del profesor universitario, quien generalmente reduce su acción de enseñante a la transmisión del saber, con carácter libresco y como un trabajo aislado, sin vínculos con otras áreas o asignaturas, como si formar profesionales no fuese una labor compleja, complementaria y de equipo” (Díaz Barriga & Hernández Rojas, 2002).

En segundo lugar, la pregunta que surge es respecto de la distancia que existe muchas veces, entre los programas que vienen definidos centralmente por las instituciones educativas y la intención docente de adaptar los contenidos de los programas a la realidad local. Cuando no existe libertad de cátedra, Bazán y Manosalva muestran “ciertas *tensiones* que viven los profesores universitarios en su intento por modernizar sus prácticas y operar en armonía con la misión y la visión que explicita cada institución de educación superior, por un lado, con los intentos invaluable, por otro lado, de

responder a las tradicionales definiciones universitarias de *libertad de cátedra* y de *autonomía universitaria*.” (Bazán & Manosalva, 2006)

Específicamente sobre la asignatura estudiada, considerando que es una asignatura conducente a la titulación, las conclusiones apuntan a la necesidad de fortalecer la incorporación activa de los estudiantes a la vida social, comunitaria y cívica que le rodea, superando la visión individualista y de corto plazo. Como señalan Arias y Peralta (Arias & Peralta, 2011) “...paradójicamente, los estudiantes inician su educación siendo infantes, pero egresan de la escuela perpetuando esta condición a nivel cívico, pasando por alto que el proceso biológico que en este devenir se produce debe asociarse con el de un adolescente cívicamente informado y activo, un ciudadano. La educación centrada en la complejidad busca este cambio de paradigma pedagógico, generando sujetos que no sólo asuman una visión integral de la realidad en el ámbito académico, sino que también se revisen en su participación en las decisiones sociopolíticas que les competen en su condición de habitante de este territorio, ciudadano universal y miembro de su cultura.”

Finalmente, se evidencian las contradicciones que se producen cuando el docente intenta superar la formación universitaria especializada. Avanzar a miradas más integradoras en la formación académica, requerirá de parte de los docentes así como de sus autoridades, la intención de complementar los aprendizajes, superando la tensión “... entre una formación universitaria fragmentada y centrada en los contenidos especializados de cada ciencia o área del saber y una formación integrada a partir de determinadas dimensiones éticas, políticas y emancipadoras que derivan de una comprensión crítica de la educación (que potencia la crítica, la reflexión y la investigación en y sobre la realidad).” (Bazán & Manosalva, 2006)

## Bibliografía

- Arias, R., & Peralta, H. (2011). La enseñanza, una puerta para la complejidad y la crítica. *Estudios Pedagógicos XXXVII, N° 1*, 293-302.
- Bazán, D., & Manosalva, S. (2006). De la diversidad controlada a la diversidad sociocrítica. En D. B. Campos, *El oficio del pedagogo*. Santiago.
- Díaz Barriga, F., & Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México D.F.: McGraw-Hill Interamericana.
- Tejada Zabaleta, A. (2007). Desarrollo y formación de competencias: un acercamiento desde la complejidad. *Acción Pedagógica N°v16*, 40-47.
- Vera Lacárcel, J. (2010). Autobiografía, identidad docente y conocimiento didáctico en la enseñanza de la Educación Física. *Revista Complutense de Educación*, 423-441.